

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

факультет педагогіки, психології та соціальної роботи

(повна назва інституту/факультету)

кафедра психології

(повна назва кафедри)

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ
ДО РОБОТИ В УМОВАХ НУШ

Дипломна робота

Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконав:

студент VI курсу, групи 603
спеціальності «Психологія»

(назва спеціальності)

Олександр БУБРЯК

(прізвище, ім'я та по-батькові)

Керівник:

канд. психол. н., доцент Ніна ГАРКАВЕНКО

(науковий ступінь, вчене звання, прізвище та ініціали)

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № ____

від „__” _____ 2021 р.

зав. кафедри _____ доц. **Ярослава АНДРЕЄВА**

Чернівці – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	
1.1 Теоретичні аспекти проблем готовності у психології.....	5
1.2 Проблема готовності вчителя до професійної діяльності.....	14
1.3 Основні аспекти роботи педагога в умовах НУШ.....	22
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I.....	32
РОЗДІЛ II ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	
2.1 Організація дослідження та опис методик з проблеми готовності вчителя до роботи в умовах НУШ.....	33
2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	39
2.3 Рекомендації щодо формування у вчителя готовності до роботи в умовах НУШ.....	70
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II.....	74
ВИСНОВКИ.....	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	77
ДОДАТКИ.....	84

ВСТУП

Сучасне покоління учнів є так званим поколінням дітей Інтернету та цифрових технологій. Інтелектуальна сфера сьогоднішніх школярів є надзвичайно високо розвинутою, а от кригоріз учнів в більшій мірі є досить поверхневим та загалом ситуативним. Така ситуація розвитку часто трактується як відсутність мотивації до навчання яке на думку навіть самих школярів є дещо застарілим. Ще однією із причин такої де мотивації школярів стає так званий цифровий розрив між особистістю учня та педагога.

Саме тому перед сучасним педагогом наразі постає досить складне завдання, основою якого є здатність вчителя через власне самовдосконалення та високий рівень готовності до інноваційної діяльності провести «трансформацію» сучасної загальноосвітньої моделі.

Проблема готовності вивчається багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими та з різних її аспектів. Процес самовдосконалення та формування власної професійної майстерності вивчають Г.О.Балл, І.А.Зязюн, Н.І.Пов'якель. Проблеми самовиховання та організації його психолого-педагогічних засад досліджують О.Ф.Бондаренко, А.А.Деркач, Л.В.Долинська Н.А.Побірченко та інші. Наукові інтереси з проблеми професійної креативності стали пошуком С.Л.Маркова, В.О.Моляко та інших вітчизняних науковців. Проблемами професійної компетентності займалися І.А.Зязюн, В.Г.Панок, В.В.Рибатка та інші. Питаннями професійно-педагогічної готовності займаються І.Бех, В.Боднар, О.Пехота і інші.

Об'єктом нашого дипломного дослідження став феномен готовності.

Предметом дослідження є готовність вчителя до інноваційної діяльності.

Метою нашого дослідження стало комплексне вивчення проблеми готовності сучасних педагогів до роботи в умовах Нової Української Школи.

Гіпотеза дослідження полягала у припущенні, що лише незначна частина педагогічних працівників має на високому рівні сформовану готовність до роботи в умовах НУШ.

Мета конкретизувалася нами через вирішення ряду **завдань**:

1. Провести теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми готовності вчителя до професійної діяльності;
2. Проаналізувати теоретичний стан розробки проблеми готовності до інноваційної діяльності;
3. Провести емпіричне дослідження з визначенні рівня готовності вчителів до роботи в умовах НУШ;
4. Розробити методичні рекомендації психолого-педагогічного супроводу формування готовності вчителів до інноваційної діяльності.

Для перевірки висунутої у ході дослідження гіпотези нами було обрано ряд методик, котрі якомога повніше дозволили вивчити проблему.

Експериментальну базу нашого дослідження склали наступні методики:

- Діагностика емоційного інтелекту за Н.Холлом;
- Методика визначення мотивації до успіху і уникнення невдач (А.Реана);
- Методика КОС-2 (вивчення комунікативних та організаторських здібностей);
- Методика «Оцінка готовності педагога до участі у інноваційній діяльності»;
- Анкета «Бар'єри, що стають на заваді освоєння інновацій».

У процесі обробки отриманих результатів ми застосовували математико-статистичні процедури, котрі є обов'язковими для дипломного роботи.

Робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел та додатків. Основний текст дослідження викладений на 83 сторінках. Загальний обсяг роботи 94 сторінки. Робота проілюстрована 3 Таблицями та 11 рисунками. Список використаних джерел налічує 73 найменування.

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

1.1 Теоретичні аспекти проблем готовності у психології

Готовність є поняттям, котре у психології отримало увагу у вигляді методологічних вивчень відносно нещодавно. Першим, хто заговорив про поняття готовності на теренах вітчизняної науки, став Л.С.Виготський. Саме він почав розглядати готовність, проте з точки зору готовності дитини до вступу в школу та до шкільного навчання. Варто відзначити що на початкових етапах дослідження поняття готовності, воно співставлялось з поняттям «шкільної зрілості». Такої точки зору принаймні дотримувався Л.С.Виготський [12].

Проблема наукового вивчення поняття готовності не є новою у психологічній науці, вона бере свій початок з середини XIX століття, а сам шлях її становлення можна умовно розподілити на три основних етапи.

Отже першим етапом розвитку поняття готовності є середина XIX - початок XX сторіччя. На даному етапі поняття трактується як певного роду настанова, тобто підготовленість до настанов. На цьому ж таки етапі готовність вивчають наряду із вивченням та проникненням у наукову природу психічних процесів особистості.

Другим етапом становлення є часові межі початку та середини XX сторіччя. Вивчення готовності пов'язують із дослідженням нейрофізіологічних механізмів які забезпечують регулятивну функцію поведінки людини. На даному етапі становлення досліджуваного нами поняття готовність роз'яснюють як здатність психіки людини мати стійкість як до зовнішніх так і до внутрішніх впливів [45].

I, на сам кінець, третій етап становлення поняття готовності почався у середині ХХ століття і триває по сьогоднішній день. Даний етап пов'язують з теоретичним та емпіричними дослідженнями в галузі діяльнісної теорії. На сьогоднішньому етапі вивчення феномену готовності науковці вивчають її через призму емоційно-вольових процесів та інтелектуальним потенціалом людини саме конкретно щодо певного виду діяльності. Зараз готовність описують як якісний показник саморегуляції особистості [62].

У психологічному словнику можна знайти трактування поняття готовності як спрямованість, або установку на виконання тієї чи іншої діяльності. Такого роду установка передбачає наявність у особистості певного комплексу вмінь, знань та навичок. Також відслідковуються згадки про готовність особистості до протидії чи то протистояння перешкодам, які виникають у ході виконання будь-якого завдання [50].

Якщо звернутися до найбільш ранніх згадок наукового розуміння поняття психологічної готовності, то можемо побачити щ в основному автори досліджують її як певний стан оперативного налаштування на подію чи діяльність яка має відбутися.

До прикладу, такий вчений як А.А.Ухтомський описував готовність як своєрідний «оперативний покій». Він вважав, що механізм цього «оперативного покою» здійснюється шляхом рухливості нервових процесів, які саме і забезпечують перехід «оперативного покою» у стан що передбачає термінове реагування до дії [66].

Ще один варіант трактування поняття готовності пропонує ряд інших вчених, котрі аналізують її через більш вивчені поняття, або часто густо навіть спів ставляють готовність з цими поняттями. Так, наприклад В.А.Ядов трактує готовність як відповідний рівень ціннісних орієнтацій особистості, а В.Н.Мясищев описує готовність як ставлення особистості до діяльності [46, 71].

Готовність, в тому вигляді в якому ми звикли її вивчати на сьогоднішньому етапі розвитку та становлення психологічної науки є

поняттям багатоаспектним та широким і таким, яке має широке поле для подальшого розвитку.

Зважаючи на те, що поняття готовності розглядають як багатокомпонентне воно включає в себе не лише розуміння психологічної готовності, а й інші складові, такі як: фізична готовність, психофізіологічні стани особистості, часові аспекти, або ж ресурси тощо. Саме тому однією із основних задач дослідників психологів є саме виокремлення виключно психологічних складових із загального поняття готовності. Таким чином науковці в тій чи іншій мірі «відфільтровують» з поняття готовності ряд чинників, які особистість не може контролювати, або ж іншими словами ті, що лежать поза особистістю, тобто ресурси. Також виключають з поняття готовності елементи фізичного та психофізіологічного розвитку особистості залишаючи виключно її психологічний зміст, який прийнято називати терміном «психологічна готовність» [17].

В поняття «психологічна готовність» дослідники вкладають розуміння різносторонніх її аспектів таких як індивідуально-психологічні складові особистості, котрі є важливими з точки зору вивчення предмету готовності. За великим рахунком, поняття готовності є настільки широким, що майже всі психологічні конструкти можуть виступати її компонентами, тобто складовими. Намагаючись структурувати вивчення проблеми готовності у психології науковці обґрунтовують її у двох основних ключах [45].

В першому ключі «психологічна готовність» вивчається як особистісне утворення яке описує можливості неперервного особистісного зростання як в теперішньому її бутті так і в майбутньому, а також забезпечує гармонійне ставлення як до самої себе так і до оточуючого світу.

В світлі другого ключа знання про «психологічну готовність» дають науковцям розуміння механізмів та ряду умов відповідних почергових перетворень особистості.

Згідно зі словником С.І.Ожегова поняття готовність трактується як: «стан, при якому все зроблено, все готово, для чого небудь» [7, с. 131].

Також як особливий стан, який забезпечує успішне виконання ряду задач, що стоять перед особистістю вивчають психологічну готовність Т.Іванова, А.Ковальов, Л.Лаврова та інші науковці [23, 28, 35].

Загалом під станом розуміють явище універсальне, яке піддається вивченню не лише серед психологів, а й серед педагогів, філософів тощо. Вчені, прихильники особистісного підходу, такі як С.Л.Марков, В.В.Рибалка та С.К.Шандрук під станом готовності особистості вбачають цілісні прояви особистості у певних умовах життєдіяльності людини. Вони притримуються думки, що готовність як стан особистості має свою, відповідно різну, тривалість у часі. Тобто психологічний стан готовності є певним внутрішнім налаштуванням, або навіть точніше, підлаштуванням особистості до навколишніх умов та вимог які ставить життєдіяльність людини [42, 61, 62].

Н.В.Пророк вважає що такого роду стан в основному залежить від особистісних особливостей людини і не може трактуватися для кожного однаково чиним. Такий стан як готовність виникає загалом як відповідь на передбачення виконання майбутньої успішної дії та, відповідно, характеризується налаштованістю психіки особистості на подолання можливих перешкод та труднощів у процесі досягнення поставленої цілі [55].

На думку М.І.Дяченка «Психічний стан готовності, хоча і не є якістю особистості, все ж може характеризувати можливості студента вирішувати в умовах підготовки завдання, наближені до реальних умов професійної діяльності, а після розподілу успішно включитися в роботу за спеціальністю. Психічний стан готовності – це актуалізація та пристосування можливостей особистості для успішних дій в даній галузі» [20, с.84].

М.Д.Левітов виокремлював довготривалу у ситуативну види готовності особистості. Він вважав, що вона залежить від процесів ВНД, а

також від відповідних індивідуальних особливостей особистості та умов у яких відбувається дана готовність. Стан готовності у вигляді тимчасового явища вчений розглядав у трьох варіантах, по-перше – понижено, по-друге підвищену і звичайну. Стан звичайної готовності, за словами автора, це є тією готовністю, з якою ми зіштовхуємося кожного дня виконуючи свої звичні буденні справи, що не передбачають якоїсь особливої підготовки. Підвищена готовність розглядається ним як стан що викликаний відповідними незнайомими для людини діями творчого, чи просто незвичного для неї характеру. І, нарешті, стан пониженої готовності вчений пов'язував із виникненням у людини розсіяності, небажання чи не сприйняття нових умов, котрі потребують зібраності та спрямованості на дію [37].

Є.П.Корабліна описує готовність як «відносно стійкий стан, що визначається базовими (зокрема характерологічними) і програмованими (мотиваційними та інтелектуальними) властивостями особистості і проявляється в активно-позитивному відношенні до професії та в сформованій професійній самосвідомості [33].

З іншого боку готовність розглядають не як психологічний стан, а як стійку особистісну характеристику. Її називають стійкою готовністю, або ж довготривалою підготовленістю. На думку вчених, котрі розглядають поняття готовності саме з цього ракурсу, таку готовність не потрібно особистості формувати, так як вона діє постійно і є, відповідно, сформованою завчасно, а не конкретно перед якимись новими життєвими умовами [1].

Структуру тривалої готовності можна розглядати у вигляді сукупності ряду компонентів, що її утворюють. Такими компонентами є: позитивне ставлення до власної професії; риси характеру та темперамент особистості; здібності особистості; необхідні для життєдіяльності вміння та навички; особливості сприймання, уваги та мислення а також важливі утворення емоційних та вольових процесів [1].

Варто відзначити, що на відміну від так званої тимчасової готовності, яка проявляється ситуативно, довготривала, або стійка готовність особистості передбачає сукупність всього особистісного досвіду та особистісних характеристик людини.

Як тимчасова так і ситуативна готовності мають свої позитивні аспекти. Відтак стійка готовність у позитивному ключі відображається у ситуаціях де людині необхідно використати весь накопичений досвід та отримані протягом життя вміння та навички. У неї відсутня структура змісту, а от для ситуативної готовності навпаки є відносна стійкість структури змісту. Позитивним аспектом тимчасової готовності можна вважати оптимальну налаштованість та включеність в процесі досягнення поставленої мети [1].

Зрозуміло, що жоден із видів готовності, описаних нами вище, не може існувати у відриві від іншого, що передбачає тісний взаємозв'язок між ситуативною та сталою готовостями.

Тимчасова готовність в даному випадку виконує роль снігової кулі, котра обертається навколо стрижня. Таким чином кожна ситуація ситуативної готовності стає частиною особистісного досвіду людини, який з часом переходить у довготривалу. І, відповідно, аспекти довготривалої готовності можуть складати основу для подальшого виникнення ситуативної готовності у тій чи іншій ситуації [59].

А.А.Понукалін виокремлює два стани тимчасової готовності. Перший стан готовності він називає передстартовим, тобто тим станом який сприяє налаштуванню на виконання тієї чи іншої дії, а другий, - відповідно, перед фінішним станом, тобто станом після робочим, коли готовність виявляється у здатності завершити поставлену задачу [59].

Згідно з поглядами Б.Д.Паригіна «психологічна готовність людини до дії якби акумулює в собі в згорнутому вигляді, подібно до пружини, усі необхідні і достатні для успішного виконання поставленого завдання елементи майбутньої дії» [39, с.224].

С.Д.Максименко та О.М.Пелех під поняттям готовності вбачають «суттєву передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Вона допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій при появі непередбачених перешкод» [41].

Такими вченими як Я.Л.Коломинський, Є.М.Борисовою, А.В.Массановим та ін. проаналізовано та узагальнено найбільш ґрунтовну розробку теоретичних підходів що стосуються поняття «психологічна готовність». Науковцями було розкрито ряд основоположних проблем дослідження поняття таких як онтогенез психологічної готовності особистості до того чи іншого виду діяльності, а також структуру готовності, її особливості, види, функції та шляхи формування [10, 29, 43].

Часто психологічну готовність розглядають саме в ключі готовності до діяльності або до праці. К.К.Платонов визначає три аспекти готовності до праці. Першим аспектом є широке значення готовності, яке передбачає готовність до будь-якого виду праці, що можна пояснити за допомогою трудового виховання особистості загалом. Даний аспект, на думку вченого проявляється через бажання людини працювати взагалі та усвідомлення власної, соціально-корисної позитив в суспільстві. Другим аспектом є більш конкретне розуміння готовності, яке полягає у готовності особистості до конкретного виду діяльності, тобто є результатом соціальної зрілості особистості та відповідно підготовки фахової. І третім аспектом за К.К.Платоновим, є уточнена готовність, або найбільш конкретна Такого розу готовність, як зазначає автор, розкривається у здатності особистості бути готовим до конкретних, неочікуваних, складних, проблемних, або творчого роду ситуацій які знаходяться вже конкретно в рамках опанованої особистістю професії [52].

Як вказує Г.І. Ібрагімов – знання є лише тією мізерною частиною властивостей особистості, котрі можуть впливати на успішність виконання діяльності, на міжособистісну взаємодію та поведінку особистості [22].

Вивчаючи структуру психологічної готовності вчені включають в неї ряд складових, або ж компонентів готовності. Такими компонентами можна назвати орієнтаційний, операційний, вольовий, оціночний. Також часто в психологічній літературі зустрічаються поведінковий, мотиваційний та когнітивні компоненти готовності особистості [17].

Ряд вчених у своїх працях об'єднують різновиди, або ж компоненти готовності у певного роду групи, керуючись взаємопов'язаними, чи спільними їх характеристиками. Так емоційну та вольову готовність часто вивчають як емоційно-вольовий компонент готовності, котрий характеризується здатністю особистості до саморегуляції та управління власними емоційними процесами в екстремальних умовах, а також здатністю впливати на власні емоційні стани. Когнітивну та операційно-процесуальну види готовності також часто досліджують у вигляді одного компоненту передбачаючи що він окреслює знання, вміння та навички людини, а також ряд значущих рис особистості, здібностей тощо. Ціннісний аспект готовності часто вченими пов'язується з мотиваційним, адже, на їх думку, даний компонент готовності зі світоглядом особистості та її переконаннями, інтересами, ціннісними орієнтаціями тощо [22].

Також в психологічних працях ми можемо зустріти поняття мобілізаційної готовності, як окремого виду, яка включає в себе мотиваційні стани, когнітивні, операціонально-діяльнісні стани та емоційні, вольові стани [8].

Таке різноманіття складових готовності науковці пояснюють тим, що та чи інша діяльність людини відрізняються один від одної, а отже і компоненти які формують відповідну, у кожному окремому випадку діяльність, також будуть відрізнятися у залежності від її специфіки [8].

Питанням формування готовності особистості також присвячено значну кількість праць науковців. Формування готовності, в більшості випадків, означає процес створення відповідних мотивів, особистісних ставлень, установок людини, її рис, а також формування вмінь та навичок і накопичення відповідного багажу знань, які, в свою чергу, через подальшу активізацію, забезпечують для особистості ефективне виконання тієї чи іншої діяльності. Слід зазначити, що формування готовності та розвиток діяльності людини є двобічним та тісно пов'язаним між собою процесом, оскільки саме сформований високий рівень готовності забезпечує якісне виконання будь-якої діяльності, будь то професійна діяльність чи звичайна буденна діяльність. Саме тому підвищення рівня готовності сприяє підвищенню загального рівня розвитку особистості [8].

Науковцями по-різному описується процес формування готовності, але узагальнюючи можна визначити ряд тих принципів, які найбільше впливають на процес успішного формування готовності. Такими принципами є наступні. Першим принципом є принцип цілісного підходу. Даний принцип вбачає системне вивчення феномену готовності особистості. Тобто досліджується не лише окремі аспекти психічного розвитку людини, а й їх взаємозв'язок, котрий і забезпечує прояв та формування самої готовності [50].

Принцип детермінізму, або як його ще називають причинності у ході вивчення процесу становлення готовності дозволяє враховувати значення системи чинників та факторів, які обумовлюють готовність а також впливають на динаміку розвитку процесу формування.

Принцип порівняння забезпечує те, що емпіричні дані, котрі отримуються в ході проведення дослідження, піддаються порівнянню із вже відомими результатами, що є описаними серед інших науковців.

Принцип динамічності дозволяє вивчати формування готовності у динаміці змін її репрезентативних показників. Не мало важливим у вивченні формування готовності принцип врахування вікових особливості,

адже на різних вікових етапах особистість в різній мірі є готовою до формування того чи іншого компоненту готовності [17].

Принцип особистісних властивостей та рис особистості визначає які конкретно чинники сприяють у кращій мірі формуванню готовності до тієї чи іншої діяльності.

Також виокремлюють принцип вдосконалення технологій та принцип узгодження технологій формування. Відтак перший, із названих принципів, врахування форм, методів, змісту та методик предметної діяльності людини, які розглядаються як умова розвитку відповідного рівня формування особистісної готовності. А другий принцип передбачає саме узгодження технологій за допомогою яких враховуються індивідуальні особливості особистості у процесі формування готовності [50].

Отже психологічна готовність особистості є явищем багатограним, яке включає в себе безліч аспектів таких як рівень інтелектуального розвитку та розвитку здібностей особистості, розвиток уваги та пам'яті а також емоційно вольової сфери особистості. Ядром поняття готовності прийнято вважати саме психічні процеси та психічні властивості особистості. А сутністю психологічної готовності визначають психологічні та моральні якості особистості, можливості людини, співвіднесення свідомості та поведінки, а також суб'єктивності та об'єктивності свідомості. Саме тому зміст психологічної готовності особистості складають саме її інтегральні характеристики.

1.2 Проблема готовності вчителя до професійної діяльності

Поняття готовності до діяльності з'явилося у науковій психологічній думці відносно нещодавно. Його у 1976 році ввели двоє білоруських науковців, а саме М.Дьяченко та Л.Кандибович. Саме з цього почався етап дослідження готовності у різних професійних сферах [20].

Психологічна готовність до діяльності загалом та до професійної діяльності зокрема як феномен вивчається і сучасним вітчизняними науковцями, а саме Г.О.Баллом, Г.С.Костюком, Є. Мілерян, В.Моляко, П.С.Перепелицею, М.Смульсон та іншими.

На думку вчених основу готовності до професійної діяльності складає саме комплексна здатність до того чи іншого виду діяльності. Г.О.Балл та П.С.Перепелиця вказують що : «основу формування готовності до професійної діяльності слід вбачати не в розвитку операційно-технічних умінь та навичок, а спираючись на такий визначальний параметр готовності, як «комплексна здатність»» [54, с. 86].

Г.О.Балл стверджує, як вже зазначалося нами раніше, що основою готовності особистості до професійної діяльності є комплексна здібність професіонала та виокремлює в ній дві сторони. Першою стороною є мотиваційна, яка є схильністю до конкретного типу діяльності, а другою стороною є інструментальна, тобто вміння особистістю володіти такими стратегіями діяльності та способами дій в тих чи інших фахових ситуаціях, котрі були би ефективними для її здійснення [54].

Також у науковій літературі широко вживу здобуло поняття «професійна готовність». Дане поняття деякими авторами ототожнюється із поняттям «професійної підготовки».

Цікавим є той факт, що для вивчення професійного розвитку особистості науковцем С.Г.Геллерштейном було запропоновано створити цілу галузь, що отримала назву професіографії, як науки, яка займається вивченням професійної діяльності та становлення особистості в цій діяльності [15].

Л.В.Кондрашова дотримується думки, що готовність до діяльності передбачає утворення своєрідних взаємовідносин, якостей та властивостей особистості фахівця та установок, які забезпечать для майбутнього фахівця у своїй справі не лише вміння усвідомлено чи відповідально підходити до виконання обов'язків обраної професії, а ще й використовувати у своїй роботі творчий підхід [30].

На думку Н.В.Кузьміної готовність до професійної діяльності можна характеризувати як відповідного роду наявність у фахівця своєї галузі необхідного багажу знань, вмінь та навичок, за допомогою якого особистість може виконувати свої професійні обов'язки враховуючи сучасні вимоги до їх виконання. Авторка вважає, що так як фактично будь-яку діяльність можна вважати безперервним процесом вирішення різного роду завдань, то готовність в цьому процесі є тим самим чинником який забезпечує вміння фахівця адекватно підбирати методи, вміння бачити професійні задачі, застосовувати методологічну базу тієї чи іншої науки для грамотного виконання функціональних обов'язків [32].

Такі вчені як Л.І.Божович, А.В.Запорожець, Л.А.Венгер вивчають готовність особистості до професійної діяльності в ключі трьох основних часових етапів її становлення, а саме: початок навчання в шкільній галузі, яке стає фундаментом для майбутнього професійного вибору; професійне самовизначення, тобто етап отримання особистістю освіти згідно своєї майбутньої професії, а на сам кінець це самостійна професійна діяльність [9, 25].

О.А.Деркач, вивчаючи проблему психологічної готовності до професійної діяльності дає їй визначення як такої, що відображає різні сторони особистості фахівця. Вчений виокремлює ряд компонентів, котрі характеризують ту чи іншу сторону готовності. Відтак такими компонентами є емоційний, мотиваційний та пізнавальний, чи особистісний компонент. Вчений вважає, що існує перелік умов, згідно яких вищевказані компоненти формуються. Такими умовами є самостійність особистості та критичність сприйняття культури, обов'язків розвиток творчого потенціалу особистості, а також активна участь у вирішенні не лише особистісних, а й суспільно значимих проблем та задач [17].

За поглядами К.Дурай-Новакової готовність до професійної діяльності це є «цілісне вираження усіх підструктур особистості,

зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій учителя. Професійна готовність до педагогічної діяльності – складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. До цієї готовності належать також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, певний досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність спрямована на професійну діяльність і має стійку установку на працю» [19, с.14].

Авторка вважає, що показники, які характеризують готовність до професійної діяльності тісно пов'язані з особистісними особливостями та діяльністю, яку виконує особистість, і, відповідно виокремлює наступні такі показники: «зміст потреб та мотивацій педагогічної діяльності, рівень знань про сутність професій; ступінь усвідомлення відповідальності за результати педагогічної діяльності; рівень мобілізації та активізації знань, умінь, навичок і професійно-значущих якостей особистості; якість соціальних установок на педагогічну діяльність, рівень стабільності професійних інтересів» [19, с.21].

В.О.Моляко описує готовність особистості до діяльності загалом та до професійної діяльності зокрема, як багатопланову та багаторівневу складну систему, як певне особистісне утворення, як систему якостей та властивостей людини, яка об'єднуючись у одне велике утворення і складає готовність, що, в свою чергу, дозволяє людині якісно виконувати діяльність [45].

В.О.Моляко у своїх дослідженнях готовності особистості до діяльності розглядає її в залежності від структури. Вчений в цій структурі виокремлює три блоки. Першим блоком є сенсорна організація. Під нею В.О.Моляко вбачає ті показники, які передбачають фізіологічні характеристики суб'єкта діяльності. Другим блоком є ті показники, які відповідають умовам в яких відбувається діяльність. І, нарешті, третім

блоком є психологічні стани, властивості та процеси особистості, тобто те, що автор називає психологічним блоком [45].

Сучасні вітчизняні науковці визначають готовність особистості до педагогічної діяльності з позиції особистісного підходу, але розуміють її дещо по-різному. З одного боку як новоутворення особистості педагога, яке вбачають у якості відповідного фундаменту для подальшої професійної діяльності. З іншого боку як забезпечення значних професійних результатів педагогічної праці, котрі визначаються як якість особистості вчителя. А також як «інтегративне особистісне утворення, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності педагогів» [30, с 87].

Е.Ф.Зеєр та Є.А.Клімов визначили ряд основних стадій становлення фахівця. Такими стадіями, на думку вчених є оптація, професійна орієнтація, професійна адаптація особистості та безпосередньо професійну діяльність фахівця [27]. А П.Г.Щедровицький вивчав самовизначення особистості як її здатність вибудовувати самого себе як професіонала [68].

Досліджуючи готовність до діяльності В.О Сластьонін виокремлює її рівні. Рівні котрі пропонує автор мають свою градацію за принципом від простого до складного. Отже першим рівнем є інтуїтивний. На інтуїтивному рівні відбувається пошук необхідних рішень у процесі професійних ситуацій, який відбувається на основі постійних пошуків у вигляді спроб та помилок. Другим рівнем є репродуктивний рівень готовності. На цьому рівні особистість діє керуючись підказками та використовуючи сталі алгоритми діяльності. Третім рівнем є творчо-репродуктивний. На цьому рівні особистість володіє «достатньо сформованою системою науково-психологічних знань, умінь, навиків аналітичного та конструктивного характеру, оригінально вирішують професійні задачі, наступний хід рішення вибирають на основі попереднього». І, нарешті, завершальним рівнем є творчий рівень готовності. На даному рівні готовності особистість має яскраво виражене

професійне спрямування. У таких фахівців на високому рівні розвинене аналітичне та творче мислення, спостерігаються виконавчі уміння та здатність до оригінальних вирішень різного роду завдань професійного характеру. Фахівець готовність якого знаходиться на творчому рівні здатний до пошуку нових підходів у виконання діяльності та застосуванні різноманітних методів та технік [63].

Важливою та необхідною умовою формування та розвитку готовності вчителя до фахової діяльності є формування навичок саморозвитку.

Психологічним підґрунтям для виникнення у особистості готовності до будь-якої діяльності, у тому числі і до педагогічної діяльності, є розуміння тієї чи іншої діяльності, а також усвідомлення людиною тієї відповідальності, яка покладена на неї у ході виконання фахових обов'язків та виникнення бажання отримати успіх у ній шляхом пошуку способів виконання діяльності та послідовності [20, с. 87-88].

Теоретико-методологічний аналіз проблеми готовності до педагогічної діяльності фахівця показав, що різними вченими досить по-різному вкладається зміст поняття готовності до діяльності.

Відтак Б.Г.Ананьєв вважає, що структуру готовності особистості складають саме ряд здібностей, властивостей та якостей фахівця. Вчений зауважував, що в даній тріаді здібності передбачають більш узагальнене поняття, аніж якості та властивості особистості [3].

О.Ковальов, у свою чергу, переконаний, що проблема готовності до діяльності та процес її формування забезпечується моральними аспектами відношення особистості до трудової діяльності. Він, скоріше за все, розглядає її як готовність до виконання особистого трудового обов'язку. На думку автора готовність людини до професійної діяльності включає в себе два види, а саме морально-психологічну готовність та професійну готовність [28].

На думку К.Абульханової, готовність особистості до професії та реалізації в ній якраз і є тим самим стрижневим компонентом, котрий

забезпечує здатність людини до професійного становлення та досягнення успіху у своїй фаховій діяльності [2].

С.К.Шандук наголошує на тому, що в першу чергу готовність до того чи іншого виду діяльності є все ж психологічним станом особистості. Такий стан особистості, як стверджує автор, виникає у людини безпосередньо перед початком самої діяльності. Він продиктований необхідністю для людини прийняти остаточне рішення про здатність виконання того чи іншого завдання. Під поняттям психологічного стану готовності науковець вбачає внутрішнє налаштування людини на виконання роботи, а також пристосування особистості до запропонованих їй умов праці [67].

М.Левітов також розглядає готовність до виконання професійної діяльності як стан. Та виокремлює два її види, а саме довготривалу готовність та ситуативну. Довготривала готовність педагога до фахової роботи передбачає загальний комплекс накопичених знань, умінь та навичок, у той час як ситуативна готовність є здатністю педагогом швидко адаптуватися до нових, часом непередбачуваних обставин [37].

Схожу точну зору бачимо у К.Дуурай-Новакової, яка також розглядає готовність до діяльності як систему «інтегрованих змінних: властивостей, якостей, знань, навиків, тобто досвіду особистості» [19, с 54].

На думку Л.Ахтаєвої «готовність – цілісний прояв особистості, що включає в себе теоретичну базу того чи іншого профілю, проєктуючі, конструктивні, комунікативні уміння, загальні та спеціальні здібності» [50].

На думку вітчизняних китів у вивченні поняття готовності М.Дяченка та Л.Кандибович готовність особистості до виконання професійної діяльності є досить складним особистісним утворенням, котре включає в себе в першу чергу позитивне ставлення до власної професії а також стійкий комплекс мотиваційних аспектів налаштування на діяльність. Також не мало важливими на думку авторів є відповідність

обраній професії, тобто адекватні до того чи іншого виду діяльності темперамент, риси характеру, отримані у ході навчання знання та особистісні здібності людини. І на сам кінець науковці роблять акцент на розвитку психологічних процесів у відповідності до умов праці та вимогам фахової діяльності, тобто розвитку пам'яті, мислення, уваги, емоційно-вольових процесів тощо. Також цікавим є той факт, що М.Дяченко наголошує на обов'язковій єдності психологічного та професійного аспектів готовності, котрі не лише тісно взаємопов'язані між собою, але й не можуть навіть існувати окремо [20].

В.В.Соглаєв у процесі вивчення готовності до професійної діяльності розглядає її як певне інтегративне утворення особистості. На його думку таке особистісне утворення включає в себе професійну спрямованість фахівця, а також його особистісні якості, знання та уміння, які є професійно значущими [50].

Таким чином під поняттям психологічної готовності традиційно науковці розуміють певний психологічний феномен, який може пояснювати стійкість діяльності особистості у просторі котрий є полімотивованим.

Загалом напрацювання вчених можна розділити на тих хто дотримується думки що готовність до професійної діяльності а тим паче до педагогічної діяльності проявляється у вигляді проекції особистості на власного минулого досвіду на ситуацію яка є актуальною саме на даний момент, тобто у вигляді певних установок. Такого роду установки передують психічним явищам. Також розглядають готовність у вигляді здатності особистості впорядковувати свою картину та образ світу, тобто мотиваційна готовність особистості [50].

Інші вчені вбачають готовність до діяльності у вигляді мотиваційного готовності, тобто вміння впорядковувати власне світобачення. Такого роду готовність дає особистості можливість проаналізувати та усвідомити цінність тих дій, які вона робить, а отже усвідомити і сенс діянь.

Також готовність до професійної діяльності часто досліджують як професійно-особистісну готовність людини до її самореалізації, яка здійснюється шляхом персоналізації [17].

Провівши теоретико-методологічний аналіз поняття готовності загалом та до педагогічної діяльності зокрема, ми дійшли висновку, що готовність особистості до педагогічної діяльності є перш за все узагальненим рівнем сформованості фахівця професійно важливих якостей, які в свою чергу формуються на основі високого рівня розвитку особистісних особливостей фахівця.

1.3 Основні аспекти роботи педагога в умовах НУШ

Педагогічна діяльність вчителя є одним із тих видів фахової діяльності, який передбачає тісний взаємозв'язок з усіма суб'єктами освітнього процесу (адміністрацією школи, батьками, учнями), тобто він передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Вимоги до особистості вчителя в сучасному освітньому просторі є надзвичайно широкими, відтак педагог має володіти не лише знаннями, а й рядом вмій та навичок, задля успішного виконання своєї фахової діяльності.

Тобто вчитель, з точки зору суб'єкта педагогічної діяльності – є педагогом, який не лише здатний освоїти коло власної фахової діяльності, але й вміє знаходити творчі підходи у власній справі та вбачає за необхідне самореалізовуватися через професійну діяльність [58].

Беручи до увагу одну із основних концепцій НУШ варто відзначити аспект педагогіки партнерства між кожним учасником освітнього процесу. Тобто якщо раніше основу складало спілкування за принципом вчитель-учень, то на сьогоднішньому етапі розвитку початкової та середніх ланок освіти стає безпосередня взаємодія вчителя не лише з учнями, а й з батьками, адміністрацією тощо. Таким чином батьки стають

безпосередніми учасниками процесу навчання, що забезпечує більш якісний зворотній зв'язок та, як наслідок, підвищує рівень засвоєння знань учнями. В основі педагогіки партнерства закладений принцип гуманізму, котрий покликаний забезпечувати шлях до створення оновленого гуманного суспільства. Не менш важливою засадою концепції НУШ є творчий підхід до процесу навчання в сучасній українській школі. Відтак саме творчий підхід забезпечує формування гнучкості мислення школяра та готує його не лише до відтворювальної діяльності але й до нестандартних життєвих ситуацій [47].

Враховуючи концепцію НУШ вчитель має мати високий рівень організаторських здібностей, так як згідно з вимогами до роботи вчителя в умовах НУШ він повинен не лише грамотно забезпечити процес подачі знань учням, але й, в більшій мірі, залучати кожного учня до безперервної суспільної діяльності та здатності реалізувати себе в умовах колективу. Відтак досить популярними в концепції НУШ стають такі форми роботи як колоквіуми, круглі столи, мозкові штурми тощо [65].

Цікавим є і той факт, що концепція НУШ для базової середньої освіти відвела значну увагу в адаптаційному періоді, тобто 5-6 класи навчання для дітей повинні стати періодом адаптації при переході до старшої школи. Отже, зрозумілим той чинник, що вчитель в такому випадку повинен досконало володіти знаннями не лише фаховими, але й психологічного супроводу та допомозі в адаптації, що беззаперечно підіймає на рівень вище вимоги до кваліфікації педагога [48].

За словами Ігнатенко Н.В. «інноваційна діяльність учителя є специфічною і досить складною, адже потребує від нього особливих знань, навичок і здібностей педагогадослідника, який володіє системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій» [24, с. 38].

Проаналізовані нами вимоги роботи педагога в умовах НУШ підтверджують той факт, що особистість вчителя та вимоги до його

професійної діяльності є досить високими, а отже гостро постає питання готовності сучасних педагогів до роботи саме на засадах НУШ.

Проаналізувавши праці провідних українських вчених ми визначили ряд компетентностей якими повинен володіти сучасний вчитель. Такими компонентами професійної компетентності визначають: інформаційну компетентність, комунікативну компетентність, продуктивну компетентність, автономізацію, моральну компетентність, психологічну та предметну компетентності, а також особистісні якості педагога [24].

Отже, під інформаційною компетентністю визначають вміння викладача використовувати інноваційні технології у ході професійної діяльності. Комунікативна компетентність є здатністю (на високому рівні) налагоджувати комунікативний процес з усіма учасниками освітнього процесу, в тому числі і з батьками учнів. Комунікативна компетентність передбачає для педагога здатність бути зрозумілим у своєму спілкуванні, тобто бути без обмежень [47].

Продуктивна компетентність проявляється у вчителя через здатність через вміння працювати, а також бути вмотивованим на результат діяльності і вміти нести відповідальність за ту діяльність, яку виконує у своїй професії вчитель. Автономізація особистості вчителя перш за все є його здатністю до саморозвитку та творчих пошуків, що відкриватимуть нові горизонти та шляхи виконання професійної діяльності. Також під автономізацією мається на увазі і здатність до конкуренції, тобто вміння вчителя бути конкурентоспроможним [48].

Моральна компетентність передбачає готовність вчителя та його вміння відповідати моральним нормам та пропаганда їх у своїй діяльності. Під психологічною компетентністю вчені розглядають психологічну готовність до застосування засобів навчання та в організації особистісної взаємодії в освітній діяльності. До змісту предметної компетентності відносять вміння застосовувати певні засоби навчання в ході навчального процесу, тобто відповідна сукупність знань, вмінь та навичок, які забезпечують особистісний підхід до кожного окремо

взятого учня. До такої компетентності відносять вміння викладача правильно застосовувати стиль викладання у тій чи іншій ситуації, а також коригувати власний темп діяльності зважаючи на обставини та індивідуальні особливості учнів [47].

Соціальна компетентність вчителя передбачає здатність вчителя існувати та успішно реалізовуватися в соціумі. А особистісні якості сучасно вчителя вважаються однією із найбільш важливих складових саме даної професії, адже вимагають від педагога, для успішної діяльності, бути толерантним, емпатичним, доброзичливим до потреб інших тощо [24].

У ході вивчення проблеми формування готовності вчителя до роботи в НУШ нами був також проаналізований ряд чинників які забезпечуватимуть процес формування готовності. Такими чинниками є зовнішні та внутрішні фактори.

До зовнішніх чинників можна віднести соціально-економічні умови, котрі можуть розглядатися як свого роду об'єктивний фактор у мовах якого відбувається професійне становлення вчителя та які можуть виступати утворюючим початком для фахової діяльності. Також до зовнішніх чинників відносять особистісну підготовку педагога та провідну навчально-професійну діяльність. Особистісна підготовка передбачає здатність педагога до самовдосконалення як особистого так і фахового а також розвитку професійно важливих якостей в наслідок підвищення кваліфікації [47].

До внутрішніх чинників які мають вплив на формування готовності вчителя-професіонала відносять у першу чергу мотиви та смислові професійні установки фахівця. До них можна зарахувати гнучкість Я-концепції вчителя, гуманістичне спрямування на діяльність, високий рівень позитивної спрямованості на процес роботи та навчання, спрямованість на мотивацію досягнення успіху тощо [47].

Також до внутрішніх чинників можна віднести соціально-професійну активність фахівця, адже саме даний чинник є рушійною

силою для скеровування внутрішніх ресурсів у потрібне соціальне русло. Також, варто зауважити, що даний чинник дозволяє фахівцю грамотно розпоряджатися енергетичними ресурсами, оминаючи можливе виникнення емоційного чи професійного вигорання.

Не менш важливим внутрішнім чинником є психофізіологічні особливості особистості, такі як гнучкість нервової системи, загальна психофізична активність тощо. Такі аспекти готовності визначають темп роботи вчителя, його здатність до інтуїтивного мислення та ін. І на останок варто виокремити чинник внутрішньої потреби у реалізації свого професійного потенціалу [48].

Описані нами компетентності у значній мірі реалізуються вчителем через його готовність до виконання діяльності. Готовність, в даному випадку, і враховуючи вищесказане, доцільно розглядати виокремлюючи її компоненти.

Різні автори виокремлюють ряд різних компонентів готовності до інноваційної діяльності. На думку О.Гончарової існують мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти готовності вчителя [16]. За Н.Плахотнюк такими компонентами є когнітивно-операційний, мотиваційний, рефлексивний та креативний [53]. І.Дичківська дотримується думки, що таких компонентів існує чотири, а саме: когнітивний, мотиваційний, креативний та рефлексивний [18]. За словами О.Дубасенюк готовність педагога до інноваційної діяльності розкривається через змістовний, або ж когнітивний компонент, цільовий та мотиваційний, як два окремих компонента готовності оціночно-результативний та, на сам кінець, діяльнісно-практичний [56]. Згідно поглядів В.Сластьоніна та Л.Подимова готовність учителя до застосування інновацій у свої професії може бути роз'яснена через сформованість таких компонентів готовності як мотиваційний, технологічний, креативний, або ж творчий та рефлексивний [63].

У своїй роботі ми розглянемо основні компоненти готовності, які на нашу думку є чинниками для успішного виконання фахової діяльності вчителя в умовах НУШ.

Отже першим компонентом, який ми виокремлюємо є когнітивний компонент готовності вчителя. Даний компонент на думку О.М.Коберник є певною інтеграцією психологічних, соціальних та професійних знань особистості вчителя. Важливим аспектом є те, що досліджуючи когнітивний компонент готовності важлива роль відводиться креативності мислення фахівця, адже саме креативність та гнучкість мислення забезпечує процес адаптації вчителя в умовах змін, а отже і готує його до інноваційної діяльності [57].

Відтак Е.П.Торренс вчений що розробив «теорію інтелектуального порогу» стверджує що «інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, тому інтелект забезпечує певний, базовий рівень креативності, але не є єдиним визначальним чинником розвитку креативності» [73].

Досліджуючи когнітивний компонент готовності до професійної діяльності загалом та до педагогічної діяльності в умовах НУШ визначено ряд критеріїв когнітивної готовності, кожен з яких описується відповідними показниками. Першим критерієм є здатність вчителя усвідомлено застосовувати на практиці та грамотно реалізувати отримані фахові знання. Даний критерій характеризується вмінням відповідально використовувати професійні знання та оперувати інноваційними технологіями фахової діяльності. Не менш важливим є здатність педагога дотримуватися етичних та моральних норм. Сформованість даного критерію також можна відслідкувати за рахунок високого рівня сформованості мовленнєвої ерудованості учителя [24].

Ще одним критерієм когнітивного компоненту визначають високий рівень творчого потенціалу вчителя та рівня його вербальної креативності. Даний критерій отримує свою наповненість через високий рівень гнучкості та лабільності мислення педагога та розвинуту на високому рівні інноваційність творчого потенціалу, що забезпечується

шляхом прагнення вчителем вийти за рамки першопочаткової проблеми [47].

Також важливою складовою когнітивної готовності є розвинутість критичного мислення. Реалізація даного критерію відбувається за рахунок не лише вміння вчителем вірно сформулювати гіпотезу проблеми, а й вміння визначати альтернативні шляхи розвитку тієї чи іншої ситуації. Важливим аспектом даного критерію є ще й здатність вчителя передавати такі навички учням, таким чином стимулюючи в учнів розвиток творчого потенціалу [24].

І останнім критерієм когнітивного компоненту передбачається здатність до набуття системи знань, які є підґрунтям для якісної професійної діяльності, а також вміння застосовувати отримані інноваційні знання. Викладач сучасної української школи повинен орієнтуватися не лише у вузькоспеціалізованих фахових знаннях, а й мати базові знання психологічні. Вчитель НУШ має проявляти особисту ініціативу та прагнення до саморозвитку.

Мотиваційний компонент готовності педагога до фахової діяльності педагога є одним із пускових механізмів розвитку самої діяльності, тобто тією рушійною силою, яка не лише вмотивовує особистість до вибору професії, а й до постійного її самовдосконалення [26].

Мотивація є тим процесом який дає стимул для формування певної поведінки та її подальшого підтримання на функціональному рівні. Мотивація окреслена рядом спонукальних чинників таких як, наприклад, потреби та цілі, мотиви та наміри тощо. Такі спонукальні чинники здатні чинити вплив на поведінку особистості.

Як і в когнітивному компоненті у мотиваційному ми можемо також виокремити ряд критеріїв, що свідчать про сформованість чи не сформованість компонента за рахунок переліку показників кожного критерію [48].

Першим важливим критерієм мотиваційного компоненту для вчителя НУШ є наявність демократичних установок на спілкування, так як основою викладацької діяльності є саме комунікативний процес з усіма учасниками освітнього простору. Саме тому показником такого критерію є спрямованість вчителя саме на рівноправність та співробітництво у ході комунікації та здатність швидко і легко налагоджувати міжособистісне спілкування та взаємодію [26].

Наступним критерієм даного компонента є спрямованість на отримання професійних знань та прагнення володіти ефективними засобами формування фахової компетентності. Даний критерій визначається через поведінкову активність фахівця та прагненнями постійно розширювати спектр професійних здатностей. Важливим показником цього критерію є фахова ерудиція вчителя та високий рівень вмінь застосовувати професійний інструментарій [24].

Не менш важливим для вчителя в умовах НУШ є високий рівень особистісної зрілості. Він реалізовується фахівцем через здатність до самовдосконалення та прагненням підвищувати рівень фахової свідомості.

Мотиваційний компонент готовності особистості вчителя тісно пов'язаний з його волевими якостями. Серед тих волевих якостей, котрі сприяють підвищенню мотивації ми можемо назвати такі як : цілеспрямованість (тобто здатність викладача в ході роботи керувати якоюсь відповідною метою); рішучість (кожен вчитель в процесі виконання фахової діяльності повинен вміти приймати швидкі та вірні рішення); самостійність (тобто здатність вчителя самостійно шукати шляхи рішення в інноваційній діяльності, незалежно від впливу зовнішніх обставин); самокритичність (тобто здатність вчителя визнавати помилковість обраної стратегії і вміння скоригувати свої дії); ініціативність (здатність вчителя проявляти творчий підхід у роботі з усіма учасниками освітнього процесу); самоконтроль (вміння вчителем контролювати себе навіть у найбільш стресових ситуаціях) [13].

Емоційний компонент готовності вчителя забезпечує його вміння володіти внутрішньою рівновагою та здатністю до лабільної варіативної поведінки. Професія вчителя емоційно навантажена, так як професія передбачає «суб'єкт – суб'єктну» взаємодію, яка як відомо є найбільш емоційно забарвленою. Саме тому емоційний компонент готовності та його високий рівень сформованості є надзвичайно важливим для професії вчителя [26].

Провівши ґрунтовний аналіз наукової літератури ми визначили основні компоненти та їх критерії, що сприяють успішному формуванню емоційного компонента готовності вчителя до діяльності в рамках НУШ.

Першим критерієм є позитивна установка вчителя на міжособистісне спілкування та взаємодію в ході діяльності. Даний критерій реалізується через здатність вчителя проявляти демократичні установки у спілкуванні з учнями та їх батьками, а також через мовленнєву культуру поведінки вчителя і здатності встановлювати довірливі стосунки з учнями і батьками демонструючи своє позитивне налаштування на взаємодію [26].

Ще одним критерієм емоційного компоненту готовності викладача НУШ є високий рівень розвитку емпатії та значна емоційна стійкість. Сучасний учитель має мати здатність до співпереживання, співчуття та розуміння іншої людини. Період учнівства є надзвичайно емоційно навантаженим для дитини, а навчальний процес забирає значну частину часу дитини, тому вчитель іноді більше ніж батьки може емоційно підтримати та підбадьорити учня, що й передбачається діяльністю в умовах НУШ, тобто партнерські стосунки між вчителем та дитиною. Вчитель НУШ повинен вміти емпатично слухати, що є ще одним показником сформованості на високому рівні емоційного компоненту готовності вчителя [26].

Наступним критерієм сформованості емоційного компоненту є високий рівень щирості та відкритості у спілкуванні з учасниками освітнього процесу. Даний критерій реалізується через вміння вчителем

створювати у процесі роботи доброзичливу та комфортну атмосферу, шляхом довірливого та відкритого сприйняття [48].

І, на останок, критерієм емоційної готовності вчителя є стійкість до негативних переживань та емоцій. Вчитель має володіти високим рівнем емоційної саморегуляції щодо подолання деструктивних психоемоційних станів. Педагог не повинен мати комунікативних та психологічних бар'єрів спілкування, а навпаки проявляти емоційну культура та здатність до фахової рефлексії [50].

Загалом, можна підсумувати, що емоційна сфера педагога може вважатися так званим регулятором поведінки фахівця, і саме вона виконує функції мотивуючого та організуючого чинника у фаховій діяльності.

Також часто науковцями виокремлюються діяльнісний та особистісний компоненти готовності у процесі вивчення саме готовності до педагогічної діяльності загалом та до педагогічної діяльності у інноваційних умовах зокрема [50].

Діяльнісний компонент готовності вчителя передбачає наявність проєктотворюючих та конструктивних здатностей педагога, організованість у діяльності та здатність застосовувати на практиці набуті інноваційні знання. В свою чергу особистісний компонент готовності вчителя до роботи в НУШ передбачає здатність викладача бути відкритим до інноваційних знань та їх подальших застосувань, а також наявність активної позиції, яка спрямована на безперервне самовдосконалення.

Підсумовуючи, готовність до діяльності, а зокрема до педагогічної діяльності є цілісним особистісним проявом. Під розумінням даного поняття вбачають особливий стан особистості, котрий передбачає наявність у вчителя образу структури дій та постійну направленість на їх виконання.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ І

Посада вчителя на сучасному розвитку педагогічної галузі в Україні є суттєво навантаженою в різних аспектах. Робота викладача в умовах НУШ вимагає від педагога не лише великого багажу знань, але й готовність до роботи з інноваційними технологіями і в якісно нових, для вчителя умовах. Саме тому особистісна готовність вчителя НУШ є однією із запорук успішної його діяльності.

Нами було досліджено проблему готовності як таку та готовність педагога до роботи з інноваційними технологіями зокрема. Отже, готовність – це відповідний активний стан особистості, або ж певного роду внутрішня настанова людини на виконання певної дії, її змобілізованість внутрішніх ресурсів, яка спрямована на виконання поставленої мети. Готовність особистості забезпечує успішність виконання поставленої задачі.

Провівши ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз сучасної наукової літератури з дослідження готовності ми визначили ряд чинників та якостей особистості вчителя, котрі, на нашу думку забезпечують високий рівень готовності вчителя до роботи в умовах НУШ, а отже і забезпечують подальше якісне виконання фахових обов'язків. Такі якості, або ж вимоги, котрі нами були проаналізовані, доцільно розглядати у розрізі компонентів готовності особистості вчителя.

Такими компонентами ми визначили когнітивний, мотиваційний, емоційний, особистісний та діяльнісний.

Кожен із компонентів формується на основі ряду показників рівня того чи іншого розвитку рис особистості, які у поєднанні можуть скласти портрет фахівця НУШ.

РОЗДІЛ II ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

2.1 Організація дослідження та опис методик з проблеми готовності вчителя до роботи в умовах НУШ

Інноваційна діяльність педагога в більшій мірі реалізується за рахунок психологічної готовності особистості до неї. Однією з найважливіших складових готовності педагога саме до інноваційної діяльності є мотивація залучення в таку діяльність. Саме мотив надає особистості сенс такої діяльності.

Варто відзначити, що інноваційна діяльність не передбачає пристосувальної функції, вона є унікальною у своїй структурі. Саме інноваційна діяльність педагога формує саморозвиток та власну індивідуальність і навпаки. Вчитель працюючи в умовах НУШ в першу чергу повинен пам'ятати, що інноваційна освіта і є тією самою рушійною силою завдяки якій формується гармонійна особистість учня. Враховуючи теоретичний аналіз проблеми НУШ ми визначили що для НУШ не притаманні «готові шаблони». Дана система освіти передбачає постійну самоосвіту викладача, здатність долати психологічні бар'єри, готовність до розвитку творчого мислення тощо.

Аналізуючи наукову літературу нами було визначено ряд чинників, котрі можуть стати перешкодою для успішної роботи вчителя в умовах інновації. Такими чинниками ми визначили наступні: особистісна тривожність, бар'єр творчості, конформна поведінка, ригідність мислення.

Особистісна тривожність може стати на заваді творчим пошукам до нових горизонтів фахової діяльності вчителя в умовах інноваційних змін освітнього процесу.

Бар'єр творчості може виникати тоді, коли вчитель, який звик працювати за укоріненим застарілим програмним забезпеченням не вмотивований розвиватися професійно та змінювати загальні принципи процесу засвоєння знань учнями.

Конформізм, або ж конформна поведінка також може гальмувати здатність вчителя до самовдосконалення, адже не бажання приймати нововведення, а особливо нові нестандартні методи навчання, у значній мірі звужують можливості педагога в межах інновацій.

Ригідність мислення, яку можна побачити серед педагогів, котрі не приймають зміни та вважають що у них немає необхідності, так як старі принципи навчання в повній мірі забезпечують процес засвоєння знань дітьми, стає на заваді формуванню гармонійної, критично мислячої особистості.

Беззаперечним є той факт, що саме від рівня знань педагога залежить успішність впровадження інноваційної діяльності у навчальний процес, але, все ж варто зауважити значимість ролі психологічної готовності колективу до інноваційної діяльності.

Проаналізувавши наукові публікації з визначеної проблеми ми дійшли висновку, що такими складниками структури готовності педагога є:

- Варіативність мислення вчителя;
- Здатність до креативного, творчого сприйняття своєї професії;
- Здатність до сприйняття чогось нового, тобто перцептивність;
- Високий рівень культури спілкування, тобто комунікативність вчителя;
- Здатність до співпереживання, тобто емпатійне здібності педагога;
- Толерантність до думки інших, яка може відрізнитися від власної;

Враховуючи вищеперераховані нами критерії ми підібрали батарею методик, яка на нашу думку якомога ширше дозволить

продіагностувати феномен, який ми обрали для вивчення. Такими методиками ми визначили наступні [48, 49, 60] (Додатки А-Д):

- Діагностику емоційного інтелекту за Н.Холл;
- Методику визначення мотивації до успіху і уникнення невдач (А.Реана);
- Методику КОС-2 (вивчення комунікативних та організаторських здібностей);
- Методику «Оцінка готовності педагога до участі у інноваційній діяльності»;
- Анкету «Бар'єри, що стають на заваді освоєння інновацій».

Відтак першою методикою яку ми використали у нашому дослідженні стала методика Н.Холл на визначення рівня та складових емоційного інтелекту. Дана методика має на меті «виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень». Відповідно до п'яти фіксованих у методиці шкал ми змогли вивчити рівень емоційної обізнаності вчителя та його здатність керувати власними емоціями у процесі фахової діяльності. Також ми змогли продіагностувати рівень довільного керування вчителем своїх емоцій, тобто рівень самомотивації педагога. Також дана методика дозволила нам вивчити рівень емпатії та здатність розпізнавати педагогом емоційні переживання іншої особистості.

Опрацьовуючи результати за даною методикою ми мали змогу визначити як загальний рівень розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників, так і рівень розвитку відповідних окремо взятих критеріїв, котрі були визначені нами як важливі у сформованості когнітивного та емоційного компонентів готовності вчителя до роботи в умовах НУШ.

Наступна методика яка була нами застосована стала методика А.Реана на вивчення мотивації досягнення успіху та уникнення невдач.

Мотивація є процесом, котрий постійно знаходиться у динаміці, тобто не є сталим. Саме мотивація стимулює особистість а також дозволяє підтримувати на якомусь відповідному рівні поведінкову активність людини. Мотиваційна сфера індивіда складається із ряду складових, таких як потреби, наміри, цілі тощо. Сукупність таких потреб забезпечує здатність впливати на поведінку особистості, а отже стимулює поведінкову активність щодо досягнення цілей, і варто відмітити що цілей не лише власних, а й оточуючих.

Важливим є той аспект, що мотиваційна сфера вчителя на пряму пов'язана з мотиваційною сферою учнів. Так як одним із основних принципів НУШ є твердження «менше навчати – більше вивчати», то зрозумілим є той факт, що на перше місце входить аспект проблемно-пошукового навчання, що передбачає здатність вчителя і учні досліджувати проблеми на уроках, а не заучувати їх. З цього можемо зробити висновки що вчитель з низьким рівнем мотивації, або той вчитель що має перевагу мотивації на уникнення невдачі не в змозі забезпечити у повній мірі проблемно-пошуковий характер взаємодії із учнями.

Отже за допомогою обраної нами методики А.Реана ми, у своєму дослідження, змогли дослідити рівень мотивації вчителів та її спрямованість на уникнення невдач, чи досягнення успіху.

Ще однією методикою з нашої батареї тестів стала методика КОС-2 за модифікацією Б.Федоришин, яка дала нам можливість дослідити комунікативні та організаторські здібності вчителів. Відповідно до інструкції даної методики вона «допомагає виявити вміння чітко і швидко налагоджувати ділові та товариські контакти, бажання розширити їх, впливати на людей, проявляти ініціативу». Дана методика була обрана нами у зв'язку з тим що комунікативні здібності вчителя загалом та вчителя що працює в умовах НУШ є важливою рушійною силою у формуванні його як фахівця своєї справи. Комунікативні здібності вчителя визначаються в його вмінні встановлювати доцільні та ефективні

взаємостосунки не лише з учнівським колективом, а також з батьками та колегами й керівництвом закладу освіти.

Комунікативні здібності педагога можна порівняти з так званим фундаментом педагогічного професійного спілкування. Н.Д.Левітов зауважував що «умовами успішного виконання педагогічної діяльності є такі властивості: здатність до передачі знань в короткій і цікавій формі; самостійний і творчий склад мислення; винахідливість або швидка орієнтування; організаторські здібності» [37].

Також часто комунікативні здібності вченими вивчаються у поєднанні з творчим мисленням та інтуїтивними задатками вчителя, адже, на їх думку, саме в розрізі комунікації з учнями педагог проявляє терпимість до індивідуальних особливостей кожного окремо взятого учня та здатність знаходити до кожного учня власний творчий підхід. Саме така стратегія поведінки вчителя, на думку науковців, може забезпечити високий фаховий рівень педагога та, як наслідок, гармонійне становлення учня.

Застосована нами методика КОС-2 має на меті визначення не лише комунікативних, але й організаторських здібностей вчителя.

Організаторські здібності вчителя проявляються у вмінні зорганізувати процес взаємодії між педагогом та всіма ланками освітнього процесу, тобто учнями і батьками, колегами та адміністрацією. Це здатність вчителя зумовлювати взаємодію в колективі та з окремими учасниками освітнього процесу, а також здатність впроваджувати в навчальний процес різні способи взаємодії та організовувати самоорганізацію навчальної діяльності учнів через власну поведінку та діяльність.

Отже, як можна підсумувати, організаторські здібності полягають не лише у здатності педагогом згуртувати та надихати учнівський колектив на спільну діяльність та досягнення результату, але й на самого себе, тобто вміння організовувати свою власну наукову, методичну, практичну діяльність.

Ще одна методика, яку ми обрали у ході нашого емпіричного дослідження це методика «Оцінка готовності педагога до участі у інноваційній діяльності». Дана методика містить кілька блоків, тому дала нам можливість визначити як окремо мотиваційно-творчу, креативну складову так і професійні здібності педагога до впровадження інноваційної діяльності та індивідуальні особливості особистості вчителів.

Методика являє собою анкету розподілену на блоки де опитуваному необхідно прочитавши твердження визначити наскільки дане твердження відображає його самого за шкалою від 1 до 5, де одиниця є найнижчим показником, тобто твердження не відображає взагалі особистості опитуваного і навпаки, п'ять балів відповідає цілковитому співпадінню з образом особистості вчителя.

Останньою методикою, котра була проведена нами у процесі емпіричного дослідження стала анкета «Бар'єри, що стають на заваді до засвоєння інновацій».

Анкета складалася з 9 питань, відповідь на які передбачала «так», або «ні». Обробка отриманих результатів проводилася шляхом опрацювання відповідей респондента, за допомогою яким можна було встановити три рівні присутності бар'єрів у вчителів, а саме низького рівня, середнього та високого.

Отже обрані нами методики на нашу думку якомога повніше здатні сприяти у визначенні готовності педагогів до впровадження у своїй професійній діяльності інноваційних технологій навчання, а отже і до готовності педагога працювати в умовах НУШ.

Емпіричне дослідження проводилося нами у процесі проходження професійної психологічної практики протягом 29 березня – 25 квітня 2021 року.

У дослідженні взяли участь 46 викладачів середньої школи Дихтинецького закладу загальної середньої освіти I-III ступенів путильської селищної ради Чернівецької області та 14 вчителів середньої

школи Замогильного закладу середньої освіти I-III ступенів путильської селищної ради Чернівецької області. Загальна кількість респондентів склала 60 осіб віком від 27 до 48 років. У своєму емпіричному дослідженні ми не робили акцент на вік та стать опитуваних.

2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження

Після підбраного нами комплексу методик для діагностики готовності вчителів середньої ланки освіти до роботи в НУШ, ми опрацювали всі отримані результати у вигляді сирих балів (Додаток Е) та стандартизували їх у стени (Додаток Є). Опис отриманих результатів ми будемо відображувати надалі оперуючись стенами, що на нашу думку є більш доцільним для зручності інтерпретації емпіричного дослідження. Відтак найменшим показником відповідно до стенів став показник «1», а найбільшим – «9».

Першою методикою, яка була застосована у нашому дослідженні стала методика «Діагностика емоційного інтелекту». Дану методику ми застосували у розрізі вивчення одразу двох компонентів готовності, котрі були визначені нами в процесі теоретико-методологічного аналізу наукової літератури. Такими компонентами стали когнітивний та емоційний.

Отже за результатами проведеної методики маємо наступні дані. За шкалою «емоційна обізнаність» 4,37 балів середнього показника по групі. В даному випадку, зважаючи на те, що максимальним показником було 9 балів, згідно з переведеною таблицею стенів, загальний рівень готовності по нашій вибірці за показником емоційної обізнаності є середнім.

На низькому рівні емоційну обізнаність проявили 18 опитуваних, що складає 30% від усіх опитуваних. Для таких вчителів притаманним є легкість у піддаванні стресовим ситуаціям. Вчителю з таким рівнем емоційно обізнаності важко розпізнати чинники котрі передують

стресовим ситуаціям, а отже і керувати ними. Також вчитель що отримав низький показник емоційної обізнаності має низький рівень асертивності, тобто здатності не піддаватися зовнішнім впливам а також оцінкам інших людей зі сторони. Таким особистостям важко контролювати свою поведінку і що не менш важливо нести відповідальність з неї. Іноді, у стресових ситуаціях таким людям важко віднайти відповідні до їх стану описуючі слова, тобто в основному особистість може лише констатувати той факт, що їй погано, але з труднощами здатна конкретизувати в якому саме напрямі та з якими аспектами пов'язане дане погане самопочуття в емоційному його розрізі.

Іноді можна спостерігати таку ситуацію розвитку як швидке формування власної точки зору про особистість чи обставини які склалися, а пізніше, особистість з низьким рівнем емоційної обізнаності може лише шукати підтвердження власної точки зору, натомість не розбираючись у її правоті. Такі особистості є образливими та не знають своїх тригерів.

Варто відзначити, і це є припущенням у нашому емпіричному дослідженні, що такі показники можуть бути пов'язаними із професійним чи емоційним вигоранням вчителя. Але так як у нашій роботі ми не брали до уваги даний чинник, то слід вказати, що для роз'яснення таких результатів необхідними є подальші розвідки.

На середньому рівні емоційну обізнаність провили 37 опитуваних, що складає 61,67% від усіх опитуваних. Для таких респондентів характерним є здатність до лабільності поведінки, а отже вони можуть швидко приймати рішення, але за об'єктивних обставин змінювати власну точку зору на користь раціонального каналу сприйняття інформації та емоційного загального фону у колективі. Часто піддаються сумнівам і можуть приймати позицію більшості, якщо не відчують сили у власних переконаннях. Готові йти на зворотній зм'як, але й можуть піддаватися у цьому процесі емоціям та вподобанням. Інколи можуть маскувати власні

емоції, але й готові до відкритості у ситуаціях, коли відчують відкрити позицію співбесідника.

Також людина з середнім рівнем емоційного інтелекту характеризується високим рівнем самооцінки та відчуттям самоконтролю. Така особистість відчуває психологічне благополуччя та є позитивно налаштованою до самої себе.

На високому рівні емоційну обізнаність проявили п'ятеро вчителів середньої ланки освіти, що становить 8,3% від нашої вибірки.

Варто відзначити, що саме такий вчитель може вважатися ідеальною моделлю для педагога середньої ланки освіти в умовах НУШ, адже саме такий вчитель є терпимим до інакодумства зі сторони учнів, батьків, чи колег, що і пропагандує НУШ (тобто можливість формування критично мислячої особистості). Вчитель з високим рівнем емоційної обізнаності здатний коригувати власну точку зору у випадку отримання чіткої аргументації про свою неправоту, незалежно від того, хто є його співбесідником. Він є чуйним стосовно інших та здатним приймати до уваги не лише власні почуття, емоції та переживання, а й переживання інших.

Педагог з високим рівнем емоційної обізнаності прагне за будь-яких можливостей розвиватися, особливо свої здібності. Він є вільним від ситуативних вимог, а вибір стратегії своєї поведінки та її емоційного забарвлення керується вольовими зусиллями спрямованими на гармонійне співіснування. Мотивація такої поведінки вчителя є обумовленою внутрішніми чинниками, а не зовнішніми обставинами. Людиною з високим рівнем емоційної обізнаності складно маніпулювати, так як вона здатна розпізнати та вчасно скорегувати свої емоційні імпульси.

Отримані за даною шкалою результати ми відобразили в вигляді діаграми 2.2.1.



Рисунок 2.2.1 **Сформованість рівнів емоційної обізнаності за методикою Н.Холла**

Другою шкалою, яку ми досліджували у рамках методики Н.Холла стала шкала «управління емоціями». Середнім показником даної шкали по групі опитуваних став бал 4,50, що можна інтерпретувати як рівень нижче середнього, або ж наближеного до середнього.

На низькому рівні управління власним емоціями проявили 16 педагогів, що складає 27,67% вибірки.

Вчителю з низьким рівнем здатності управляти своїми емоціями важко адаптуватися до інноваційних умов, так як інноваційна діяльність сама по собі є досить динамічною та такою, що передбачає здатність адаптуватися до нових умов розвитку.

Однією із основних складових програми НУШ є розвиток у школярів м'яких навичок комунікативних та соціальних компетентностей, або так званого «soft skills», що, у свою чергу, вимагає і від вчителя вміння як розпізнавати так і контролювати емоції, в першу чергу власні, а як результат і учнівські.

Низький рівень розвитку вміння контролювати емоції може також призводити до подальшого емоційного та професійного вигорання

педагога, яке звісно ставатиме на заваді у реалізації себе як фахівця загалом та школи НУШ зокрема.

На середньому рівні розвинуто управління емоціями 33 вчителів, що відповідає 55% респондентів нашого емпіричного дослідження. Особистість яка проявляє середній рівень контролю над емоціями готова вчитися на власному досвіді, хоч і допускає помилки. У ситуаціях, коли емоції такого вчителя беруть верх – можуть діяти імпульсивно та мати упередженість у своїх поглядах, проте така особистість готова вчасно зупинитися та проаналізувати ситуацію, що склалася і зробити з неї висновки. Вчитель у якого середній рівень розвитку контролю над емоціями готовий навчатися разом зі своїми учнями, що можна розглядати як позитивну рису, так як не дарма існує точка зору, що лише навчаючись людина може і навчити.

Високий рівень розвитку управління емоціями проявили 11 вчителів, тобто 18,33% зі ста відсотків респондентів. Загалом, якщо говорити про концепцію НУШ то вона активно розвиває напрямок розвитку емоційного інтелекту, а отже і розвиток здатності у учнів контролювати та розпізнавати свої емоції. Саме тому педагог, з високим рівнем контролю емоціями є взірцем для наслідування та вміє правильно формувати емоційно зрілу особистість вихованця. Слід зазначити, що вміння правильно інтерпретувати, розпізнавати та контролювати емоції, а особливо емоції негативного спектру такі як гнів, обурення, незадоволення чи агресію, та їх розуміння допомагають запобігти конфліктам в межах учнівського середовища. Так як учасниками нашого дослідження є саме вчителі середньої ланки освіти, то контингент учнів з якими вони працюють – це підлітковий вік, котрий є сам по собі надзвичайно вибуховим та часто густо агресивним. Саме тому вчитель котрий на власному прикладі може показати як саме можна управляти своїм емоційним станом робить значний крок на зустріч запобігання боулінгу в учнівському середовищі. Також вчитель з високим рівнем самоконтролю може проявляти значні лідерські навички.

За результатами опрацювання даної шкали ми узагальнили діаграму 2.2.2.

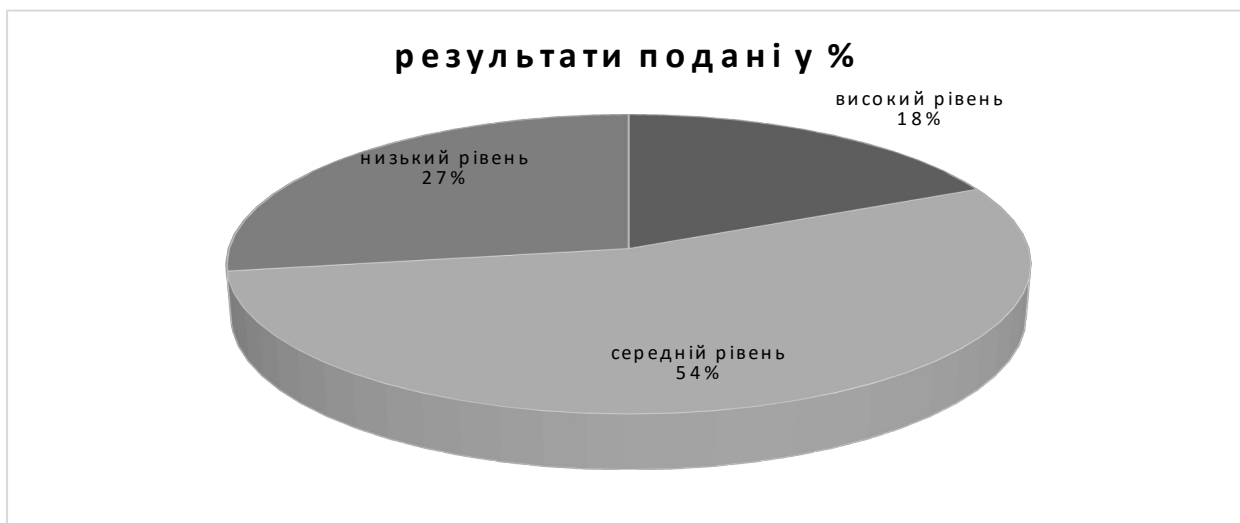


Рисунок 2.2.2 Сформованість рівня управління емоціями за методикою Н.Холла

Наступна шкала котра нами аналізувалася в даній методиці стала шкала «самотивація». Середній рівень розвитку самотивації опитуваних склав 5,02 бали з дев'яти, що можна описати як середній рівень.

За даною шкалою низькі показники були нами визначені у 12 опитуваних, тобто 20% вибірки. На нашу низький рівень мотивації може стати однією із тих основних перешкод, яка стане на заваді успішній реалізації себе вчителем у інноваційних умовах діяльності. Як показало наше теоретично дослідження літератури : «Учителі використовують переважно застарілі дидактичні засоби. Педагогів деморалізує низький соціальний статус та рівень оплати праці. Учитель не має справжньої мотивації до особистісного та професійного зростання. Збільшується цифровий розрив між учителем і учнем. Багато педагогів ще не вміє досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки, спільно працювати онлайн у навчальних, соціальних та наукових проектах тощо» [48, с. 4].

Середній рівень розвитку самомотивації було виявлено у 30 опитуваних, що складає відсотково найбільшу частину респондентів та становить 50% від усієї групи опитуваних.

Самомотивація розвинута на середньому рівні свідчить про те, що педагог вміє грамотно розподіляти власні сили та скеровувати свою внутрішню енергію у вірне русло. Такий рівень мотивації педагога свідчить про гармонійний розвиток усіх рівнів мотиваційної системи вчителя, тобто рівномірний розвиток всіх його компонентів. Вчитель, котрий володіє середнім рівнем самомотивації зазвичай активний у своїй професійній справі та ініціативний в нових починаннях. Педагог в даному випадку проявляє активність до опанування нових знань, але чітко визначає їх необхідність для власного досвіду та професії.

Високий рівень розвитку самомотивації ми констатували у 18-ти опитуваних, що складає 30% вибірки. Педагог з таким рівнем самомотивації володіє глибоким усвідомленням взаємопов'язаності власної освіченості та здатності максимально якісно виконувати свої професійні обов'язки. Вони розуміють що їх професійний успіх прямо пропорційно залежить від здатності до самоусвідомлення, самоконтролю а також від самовдосконалення. Варто відзначити, що саме самомотивація є рушійною силою до самовдосконалення та відкритості до нового інноваційного досвіду. В даному випадку «яскраво виявлені потреби, пов'язані з особистісним зростанням: підвищувати рівень майстерності й компетентності, забезпечувати собі матеріальний комфорт, розвивати свої сили й здібності. Для них характерна наявність сили волі, самовладання, самоконтролю й відповідальності за свої дії, що неодмінно підвищує їхню успішність під час вирішення пізнавальних і професійних завдань» [40, с. 319].

Отримані нами дані відображені у діаграмі 2.2.3.



Рисунок 2.2.3 Сформованість рівня самомотивації за методикою Н.Холла

Наступною, опрацьованою нами шкалою стала шкала «емпатії», або «емфатичних здібностей». Середній показник по даній шкалі серед наших опитуваних став показник 5,0 балів, що як і за попередніми шкалами є твердою «золотою серединою» з максимальних 9, тобто є середнім рівнем розвитку.

Проводячи теоретико-методологічний аналіз літератури з проблеми НУШ у попередньому розділі ми визначили що, емпатія як складова компетентності вчителя НУШ ґрунтовно розглядається дослідниками та є прописаною у освітньому стандарті вчителя НУШ займаючи своє місце серед Соціальних компетентностей.

Згідно з аналітичним оглядом можливостей впровадження соціально-емоційного навчання в рамках НУШ, праці розробленої у 2021 році рядом провідних українських вчених-діячів таких як Л.Гриневич, Т. Дорожиною, О. Глобою та іншими, емпатія як компетентність якою повинен володіти вчитель передбачає «S1.1 Усвідомлення емоцій, переживань та цінностей іншої людини. S1.2 Розуміння емоцій та переживань іншої людини, а також здатність ініціативно сприймати свою точку зору. S1.3 Чуйність до емоцій та переживань іншої людини, усвідомлення того, що приналежність до групи впливає на її ставлення»

[4, с. 51-52]. Саме тому ми визначили її як особливо важливий чинник та складову емоційного компоненту готовності вчителя до роботи в НУШ.

На низькому рівні розвитку емпатія проявилася у 15 опитуваних, тобто у 25% респондентів. Такий рівень емпатичних здібностей вчителя свідчить перш за все про його низьку здатність співпереживати емоціям інших, у нашому випадку учнівському колективу, батькам чи колегам. У якості припущення ми можемо зробити висновок, що такий рівень емпатії може бути пов'язаним, і ми саме наголошуємо на тому що лише може бути пов'язаним з емоційним чи професійним вигоранням фахівця. На нашу думку визначення причин низького рівня емпатії у вчителів може слугувати перспективами подальших розвідок нашого емпіричного дослідження.

На середньому рівні розвитку емпатичних здібностей знаходяться 28 педагогів, що відповідає 46,7% вибірки. Середній рівень розвитку навиків емпатії свідчить про те, що вчитель у необхідних для цього ситуаціях може проявляти та проявляє співпереживання до учня, але, при цьому здатен чітко уникнути маніпулятивних проявів з його боку, тобто, іншими словами може розрізнити справжню ситуацію що потребує емоційної, моральної особистісної підтримки від тієї в якій учень намагається повернути ситуацію на свою користь не маючи на те обґрунтованої причини.

Високий рівень розвитку емпатичних здібностей було про діагностовано у 17 вчителів, тобто у 28,3% опитуваних. Даний показник, як і низький рівень емпатії може частково бути досить травматичним для самого ж таки вчителя, адже педагог працюючи у великому колективі дітей і той педагог, який надто тонко може реагувати на переживання інших, не відфільтровуючи свій спектр емоцій через критичне мислення, легко може піддатися професійному вигорання та зниженню якості власної самоосвіти, самовдосконалення тощо, що негативним чином може відобразитися не на окремо взятих учнях, а на всьому учнівському колективі. Вчитель з високим рівнем емпатичних здібностей в тій чи

іншій мірі може відчувати комплекс провини перед оточуючими який може проявлятися через острах завдати клопоту чи нездатність допомогти у відповідній ситуації.

Отримані результати за даною шкалою відображені у діаграмі 2.2.4.



Рисунок 2.2.4 **Сформованість рівня емпатії за методикою Н.Холла**

Останньою шкалою даної методики стала шкала «розпізнавання емоцій». На нашу думку ця шкала має тісний взаємозв'язок із емоційною обізнаністю та емпатію, адже, як зазначалося нами вище саме люди з високим рівнем емоційної обізнаності та емпатії здатні чітко розпізнавати різного роду емоційні стани, їх справжність чи навпаки скерованість на маніпулятивні прояви поведінки. Отже за даною шкалою середнім показником є 5,28 балів, що відповідно до решти показників опрацьованих нами за іншими шкалами є найвищим та може свідчити про високий усереднений загальний рівень розвитку описаної здатності вчителя за нашою вибіркою. Можемо зробити припущення що даний показник є найвищим серед опитуваних за рахунок професійного та особистісного досвіду роботи з учнівським колективом.

На низькому рівні розвитку здатність розпізнавання емоцій проявилася лише у 8 опитуваних з шестидесяти, що складає лише 13,33% з усіх учасників емпіричного дослідження. Особливості сформованості

здатності на такому рівні можуть свідчити про низький рівень сформованості першого рівня ідентифікації, тобто самої здатності констатувати сам факт наявності емоції. Тобто вчитель може не зрозуміти посилу учня, якщо мова йде про розпізнавання емоцій інших, або проігнорувати що він сам тим чи іншим чином відреагував на якусь подію, діалог тощо.

На середньому рівні здатність до розпізнавання емоцій ми визначили у 34 опитуваних, що складає 56,7% всіх респондентів. Загалом здатність розпізнавати емоції є другим рівнем ідентифікації, після здатності констатувати наявність певної емоції. Таким вчителям притаманним є цілковите розуміння присутності тієї чи іншої емоції, але можливе хибне її трактування. Таким чином хибне трактування емоцій як власних так і емоцій учня може у тій чи іншій мірі викривити процес взаємодії вчителя з учнем та здатність зрозуміти самого себе.

Високий рівень розпізнавання емоцій притаманний 18-ти опитуваним, тобто 30% респондентів. Вчитель який має такий рівень здатності до розпізнавання емоцій може називатися емоційно обізнаним педагогом. Слід відзначити, що для таких людей характерним є високий рівень спостережливості та уважності, адже вони здатні вловлювати найдрібніші зміни інтонації, зміни пози тіла, міміки співрозмовника тощо. За словами К.Ізарда людина котра здатна розпізнати та проговорити емоцію тією чи іншою мірою вже може нею управляти. Важливою особливістю педагога з високим рівнем здатності розпізнавати емоції є прийняття того, що будь-яка особистість має право не лише на позитивні емоційні переживання, а й на негативні. І саме таке розуміння педагога дає йому можливість коригувати емоційні прояви учнів, вивчаючи їх та уникаючи подальшому повторенню у випадку з негативними емоційними проявами.

Отримані результати відображено на рисунку 2.2.5.

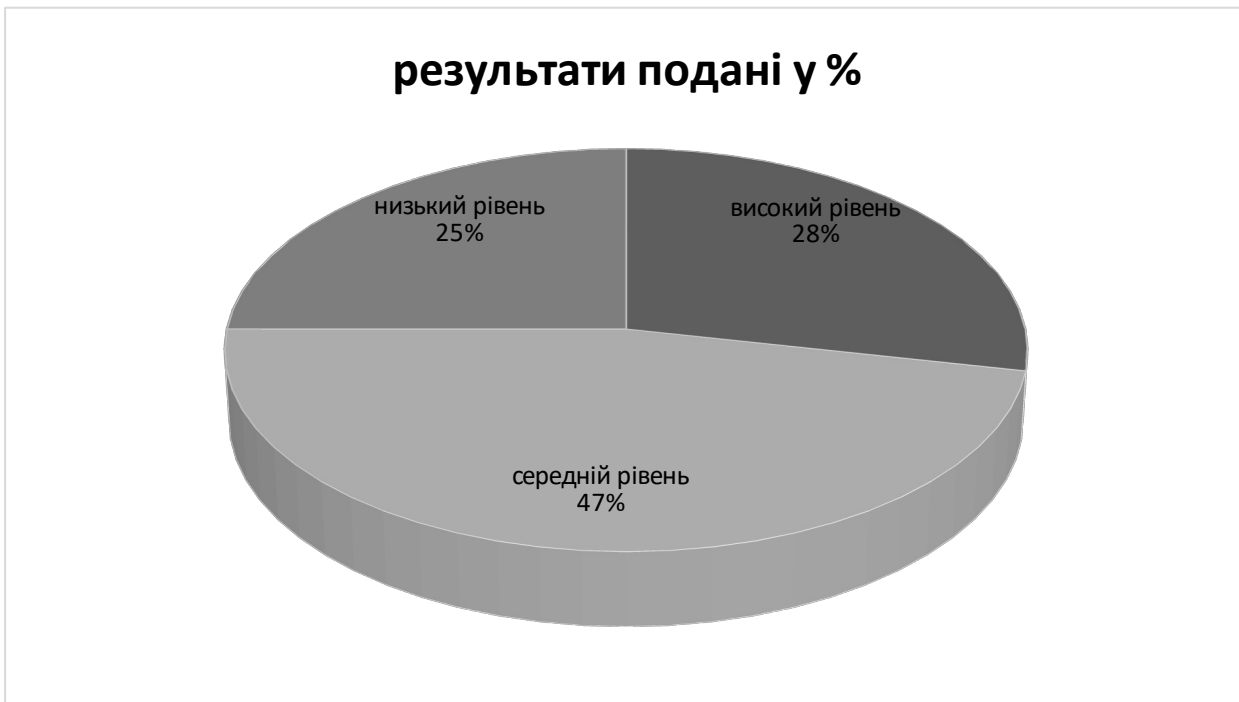


Рисунок 2.2.5 Сформованість рівня розпізнавання емоцій за методикою Н.Холла

Підсумовуючи нами був визначений інтегративний рівень емоційного інтелекту серед опитуваних нами вчителів, що відображено на рисунку 2.2.6. Середній показник сформованості емоційного інтелекту по групі опитуваних склав 4, 58 бала.

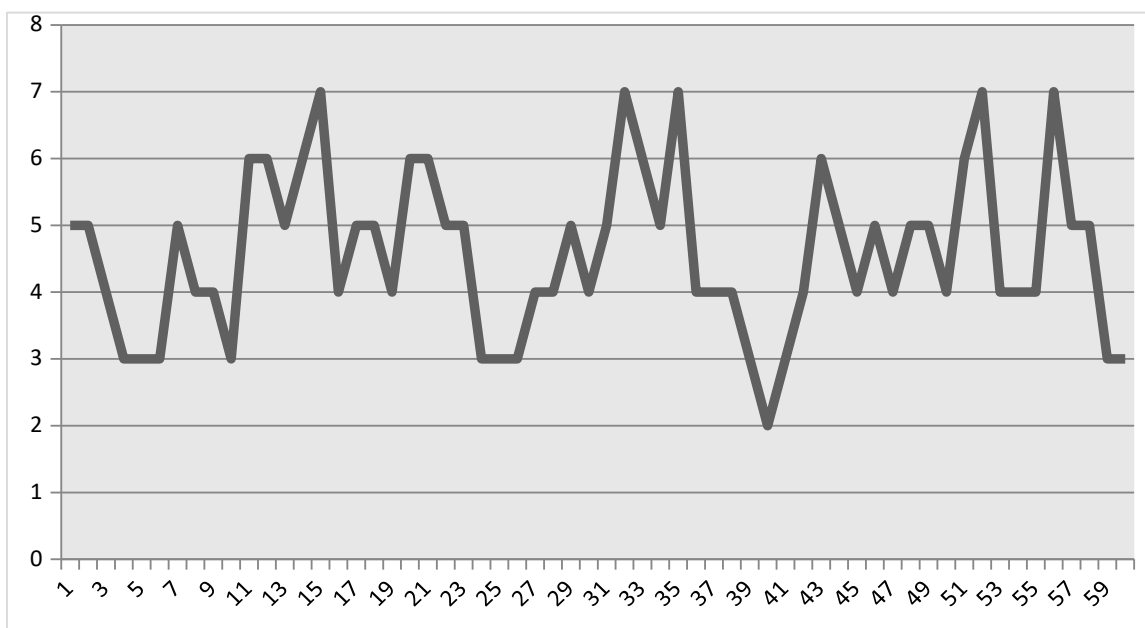


Рисунок 2.2.6 Інтегративний рівень розвитку емоційного інтелекту вчителів за методикою Н.Холла

Відповідно до запропонованої нами діаграми ми можемо проаналізувати місце кожного із опитуваних серед загальної картини рівня розвитку емоційного інтелекту. Відтак вісь по горизонталі відображає бали, визначені у стенах для кожного опитуваного, а вісь по вертикалі відображає можливий рівень розвитку, де максимальним показником є 9 балів.

Отже вчителі, які опинилися, за результатами діагностики в межах від 1 до 3 балів мають низький рівень розвитку емоційного інтелекту, вчителі результати яких коливаються в межах 4-6 балів відповідають середньому рівню розвитку емоційного інтелекту, а педагоги з результатами від 7 до 9 балів мають на високому рівні розвинутий емоційний інтелект.

Підводячи підсумки діагностики інтегративного показника сформованості емоційного інтелекту ми можемо констатувати той факт, що у 12-ти опитуваних спостерігається низький рівень розвитку емоційного інтелекту, тобто у 20% респондентів. У 43-ьох опитуваних було про діагностовано середній рівень розвитку емоційного інтелекту, що складає 71,67%. Та у 5-ти опитуваних ми визначили високий рівень емоційного інтелекту, а це 8,33% від загальної вибірки.

Вчителям з високим та середнім рівнем емоційного інтелекту притаманне відчуття здорового психологічного та емоційного балансу який відображається через здатність до самоконтролю та самомотивації, якісної соціальної взаємодії, отримання задоволення від власних професійних дій та їх результату. І навпаки, вчитель з низьким рівнем емоційного інтелекту може часто знаходитися в полоні необґрунтованого відчуття самотності чи фрустрації, а також може проявляти такі емоції як злість чи незадоволеність, неврівноваженість та навіть почуття провини. Нам слід зазначити, що педагог, який має високий чи середній рівень прояву емоційного інтелекту також може піддаватися та піддається там негативним емоційним станам та переживанням, але суттєвою відмінністю між низьким рівнем емоційного інтелекту є те, що такий вчитель не застрягає на негативних емоціях та здатен до самоаналізу і як

його власні почуття та переживання відображаються на самому собі та на оточуючих його учасниках освітнього процесу.

Отримані узагальнені результати відображені у таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

**Інтегративний рівень сформованості емоційного інтелекту
у вчителів**

Рівень сформованості	Кількість опитуваних у стенах (балах)	Кількість опитуваних (дані у %)	Середнє значення у стенах (балах)
Високий	5	8,33%	4,58
Середній	43	71,67%	
Низький	12	20%	

Опрацьовуючи наукові праці закордонних та вітчизняних вчених таких як Д.Големан, Г.Гардне та І.Сухопарі ми визначили поняття множинності прояву емоційного інтелекту. Відтак Д.Големан стверджує, що множинність емоційного інтелекту складається з двох складових, а саме особистісної компетентності та соціальної компетентності. Вчений зауважує, що особистісна компетентність передбачає розуміння себе та власних переживань, само регулятивна функція та здатність до мотивації. В свою чергу соціальна компетентність відображається через вміння проявляти емпатію та соціальні навички особистості. Ще один Г.Гарднер дотримується схожої позиції у своїх наукових доробках. На його думку структура емоційного інтелекту особистості складається також з двох компонентів, а саме особистісного та міжособистісного. Складовими особистісного компоненту емоційного інтелекту є спрямованість на власні емоції чи спрямованість на емоції інших. [72, 64].

Таким чином аналізуючи отримані дані за шкалами методики Н.Холла ми зробили спробу визначити рівні міжособистісного аспекту емоційного інтелекту та внутрішньо особистісного. Отримані результати ми відобразити у вигляді таблиці 2.2.2.

Рівні сформованості внутрішньоособистісної та міжособистісної складових емоційного інтелекту у вчителів

Складова емоційного інтелекту	Рівень сформованості	Кількість опитуваних у стенах (балах)	Кількість опитуваних (дані у %)	Середнє значення у стенах (балах)
внутрішньоособистісна	Високий	4	6,67%	4,63
	Середній	46	76,67%	
	Низький	10	16,66%	
міжособистісна	Високий	13	21,67%	5,14
	Середній	46	76,67%	
	Низький	1	1,66%	

Беручи до уваги отримані нами результати, які відображені у таблиці вище, можемо зробити висновок, що у наших досліджуваних рівень розвитку міжособистісної складової емоційного інтелекту за середніми показниками по групі переважає рівень розвитку внутрішньоособистісної складової та становить 5,14 та 4,63 балів відповідно. Ми можемо припустити, що саме такий результат є наслідком того, що міжособистісна складова емоційного інтелекту у першу чергу базується на вже отриманому досвіді, який з часом лише накопичується та збагачується, що дозволяє вчителю з легкістю орієнтуватися у поведінкових проявах учнів. А, у свою чергу, внутрішньоособистісна складова є тим аспектом емоційного інтелекту котрий потребує постійних змін у напрямку самовдосконалення, саморозвитку тощо. Тобто передбачає активну динамічність та видозмінення відповідно до зовнішніх умов та суспільних вимог.

Відсотково отримані результати ми відобразили у вигляді діаграми 2.2.7.

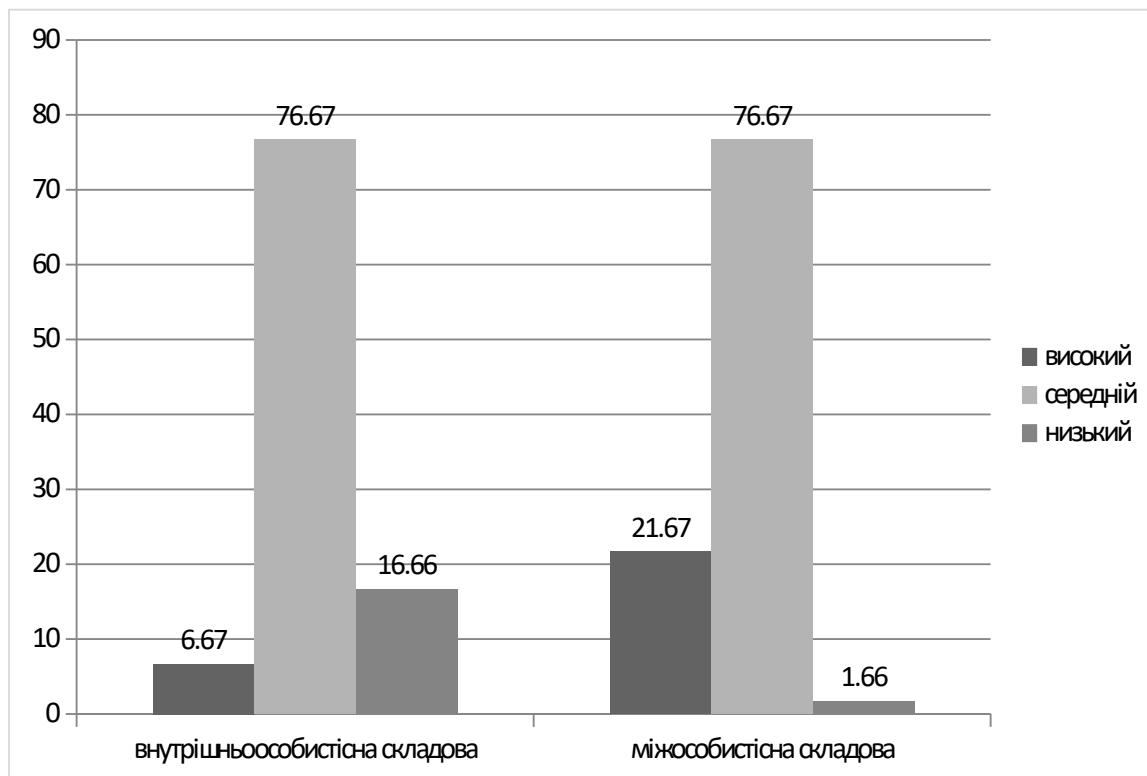


Рисунок 2.2.7 Рівні сформованості внутрішньоособистісної та міжособистісної складових емоційного інтелекту у вчителів

Підсумовуючи отримані результати за методикою діагностики емоційного інтелекту Н.Холла ми беззаперечно можемо констатувати його як необхідну складову особисті сучасного вчителя НУШ, та зацентувати свою увагу на необхідності розвитку емоційного інтелекту серед вчителів середньої ланки закладів освіти.

Наступною методикою, застосованою у нашому дослідженні стала методика діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач А.Реана.

Мотив досягнення цілей та їх успішного виконання у роботі вчителя проявляється в значній кількості ситуацій тоді, коли педагог спрямований на вершинність у своїй професійній діяльності.

Мотивація спрямована на досягнення – «прагнення досягти успіху у визначеному виді діяльності, це не тільки мотиви досягнення (стійкі атрибути особистості), але і ситуативні фактори (цінність, імовірність досягнення успіху, складність завдання тощо)» [34].

Методика А.Реана дозволила нам у своєму емпіричному дослідженні вивчити два основних стійких мотиви мотиваційної сфери особистості вчителів, а саме мотиву досягнення успіху та мотиву, спрямованого на уникнення невдач. За результатами проведеної методики ми отримали наступні результати.

На високому рівні прояв мотивації досягнення успіху проявили 19 вчителів, що становить 31,67%, на середньому рівні розвитку мотиваційної сфери знаходяться 26 опитуваних, тобто 43,33% респондентів, а на низькому, тобто з виявленням схильності до уникнення невдач 15 педагогів, що становить 25% нашої вибірки. Середнім показником по групі опитуваних є 5,17 балів, що можна розглядати як стійкий середній рівень розвитку мотиваційної сфери опитуваних.

Вчителю, у якого переважає мотивація досягнення успіху притаманним є спрямованість на результат, тобто на досягнення поставлених перед собою цілей. Такий педагог вміє чітко виставити перед собою завдання та покроково і обґрунтовано рухатися до його виконання. Саме завдання, або ж ціль, яку педагогів виставляє перед собою можна трактувати як своєрідний стимул для організації себе та самовдосконалення, що є невід'ємною складовою освітньо-професійних вимог до фахівця НУШ. В ситуаціях, коли виникають труднощі такий вчитель здатний до самоорганізації та оптимістичних установок на подальший процес досягнення мети. Проте в окремих ситуаціях вчитель певною мірою може переоцінювати можливості та цілі та завищувати вимоги до самого себе, що в кінцевому результаті може негативним чином проявитися на його особистісному та професійному становленні.

Ще одним аспектом, котрий вартий уваги, при даному рівні спрямованості мотивації є те, що вчитель з високим рівнем скерованості на досягнення успіху на своєму власному прикладі здатен формувати в учнів здатність до критичного мислення та позитивних установок.

Вчителі у яких домінує мотивація на уникнення невдач часто орієнтовані не на конкретну перемогу, а на процес, який не поде

порушувати їх зону комфорту, тобто позиція не зазнати поразки. Часто працівник з мотивацією на уникнення невдач має підвищений чи навіть високий рівень тривожності. Саме такі вчителі не виявляють бажання до нововведень та інноваційних аспектів. Інакше кажучи вчитель з домінуванням мотивації уникнення невдач надає перевагу сталим, перевіреним та зручним саме їм. методам навчання та не є гнучкими до змін. Вчителі саме такого типу вияву мотивації часто густо працюють більше та ретельніше, але у разі виникнення складнощів, які передбачають перебудову власних поглядів, рівень їх ефективності у роботі може знижуватися.

Отримані нами результати відображені у вигляді діаграми 2.2.8.

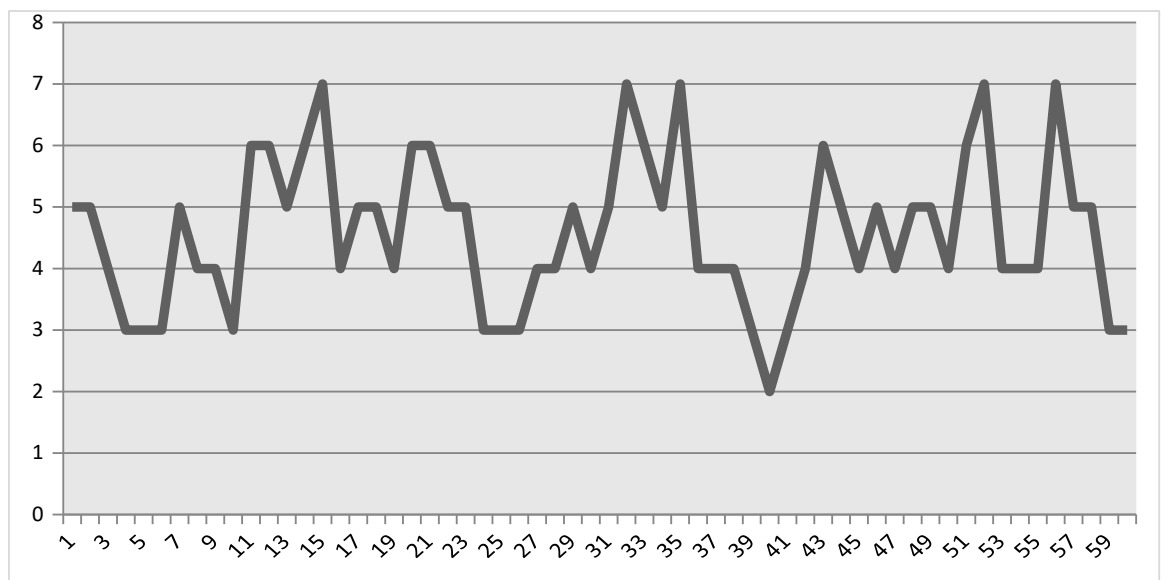


Рисунок 2.2.8 результати діагностики рівня спрямованості на досягнення успіху та уникнення невдач

Ще однією методикою, яку ми використали у нашому дослідженні стала методика на визначення комунікативних та організаторських здібностей. Дану методику ми не дарма включили у наше емпіричне дослідження, адже вагомою часткою професії педагога є саме здатність до організації колективу учнів та вміння налагоджувати з ними співпрацю. Зважаючи на розроблений стандарт вчителя НУШ ми визначили, що педагогіка НУШ передбачає вміння вчителем на власному

прикладі роз'яснювати учням основні аспекти, котрі передбачає НУШ, а отже і вмінні будувати гармонійно сформовану особистість учня.

Відтак комунікація вчителя є одним із основних структуро творчих компонентів як формування власної позиції фахівця, так і формування учня. Саме комунікативні здатності покликані через призму вчителя навчити учнів долати перешкоди емоційного та особистісного характеру у встановленні нових зв'язків та вмінні налагоджувати співпрацю з іншими. Великий спектр професій сьогодення саме передбачають вміння особистості встановлювати, підтримувати та розширювати соціальні контакти, тому комунікативні навички, які учні можуть освоїти не лише через основний інститут соціалізації – сім'ю, а й через навчання, тобто школу стають певною основою на майбутньому їх шляху соціалізації.

Досліджуючи комунікативні особливості особистості педагога ми визначили наступне. Середній рівень розвитку риси ми спостерігали у 6,12 опитуваних за дев'ятибальною шкалою. 10 опитуваних (16,67%) з шестидесяти проявили низький рівень здатності до комунікативних стосунків. 21 опитуваний, що складає 35% проявили середній рівень здатності до комунікації і, відповідно, 29 (48,33%) респондентів виявили високий рівень комунікативних здібностей.

Опитувані у яких виявився низький рівень комунікативних здібностей можуть бути описаними нами як особистості у яких схильні частіше користуватися готовими інструкціями у формуванні міжособистісних зв'язків та формування команди колективу учні, тобто так звані рекомендаціями, аніж власним методом спроб та помилок для встановлення якісної взаємодії у класному колективі.

Натомість педагоги у яких на середньому та високому рівні розвинуті комунікативні навички характеризуються високим рівнем професійної мотивації та є зацікавленими в успішному процесі навчання учнів. Такі вчителі характеризуються здатністю до прийняття неординарних рішень, які пов'язані з розвитком комунікативних здібностей як власних, так і учнівського колективу. Такі педагоги здатні

контролювати свої дії як у стандартних так і у нестандартних ситуаціях спілкування. Важливим є той факт, що педагоги з високим та середнім рівнем розвитку комунікативних здатностей вміють адекватно оцінювати власні комунікативні здібності та корегувати їх відповідно до ситуації.

Ще однією шкалою, опрацьованою за даною методикою стала шкала організаторських здібностей. Загалом організаторські здібності педагога займають значиму частину всіх його професійних навиків, адже саме вони забезпечують здатність вчителя не лише організовувати власну працю та здатність до саморозвитку і особистісного зростання, а й вміння налагоджувати та створювати позитивну, сприятливу атмосферу в учнівському колективі, котра сприятиме розвитку критично мислячої та загально розвинутої особистості учня.

За даною шкалою ми отримали наступні показники. Середній рівень розвитку риси знаходиться на показнику 5,3, що відповідає середньому рівню розвитку риси по групі опитуваних. На низькому рівні організаторські здібності виявляються також у 10 опитуваних, тобто у 16,67% респондентів. На середньому рівні у 33 педагогів, що складає 55% респондентів, тобто більше половини нашої вибірки і, відповідно на високому рівні дані здатності були визначені у 17 вчителів, а це 28,33% від загальної вибірки.

Описуючи організаторські здібності за рівнями їх розвитку ми скористалися працями Т.Б.Хомуленко та А.В.Поденко, які на нашу думку найбільш чітко відображають їх розвиток для вчителя НУШ та його здатності працювати в інноваційних умовах.

Отже, вчителі, які проявили низький рівень розвитку організаторських здібностей, що на думку вищевказаних нами авторів, є першим рівнем володіють окремими здібностями що відповідають за успішність педагогічного процесу а також є типовими для стандартних управлінських рішень. Такий рівень розвитку здібності є швидше усередненим і схематичним, так як стає на заваді вчителю у складних та нестандартних організаторських ситуаціях. Таких рівень розвитку

організаційних здібностей для педагога може бути навіть шкідливим для психічного здоров'я, так як значне навантаження та ситуації, котрі виходять за рамки звичних можуть викликати стресові переживання.

Середній рівень розвитку здатності проявляється не лише у здатності до окремих здібностей, але й до компенсаторних механізмів, котрі є певною буферною зоною у разі виникнення нестандартної для педагога ситуації. Хоча, в окремих ситуаціях, для такого вчителя присутні відчуття хронічної, чи просто втоми та переживання негативних емоційних станів, або навіть незадоволеності, все ж таких вчитель здатний справитися чи відкоригувати власні переживання в тих чи інших ситуаціях.

На високому рівні розвитку організаторських здібностей вчитель здатний вирішувати організаторські задачі будь-якого типу, тобто це означає що він в будь-якій ситуації готовий до прийняття відповідальних рішень задля успішного її вирішення. В даному випадку мова йде про поліконтекстність підходу до ситуацій та повне їх розуміння.

Отримані у ході емпіричного дослідження дані ми відобразили у вигляді порівняльної діаграми рівнів розвитку комунікативних та організаторських здібностей.

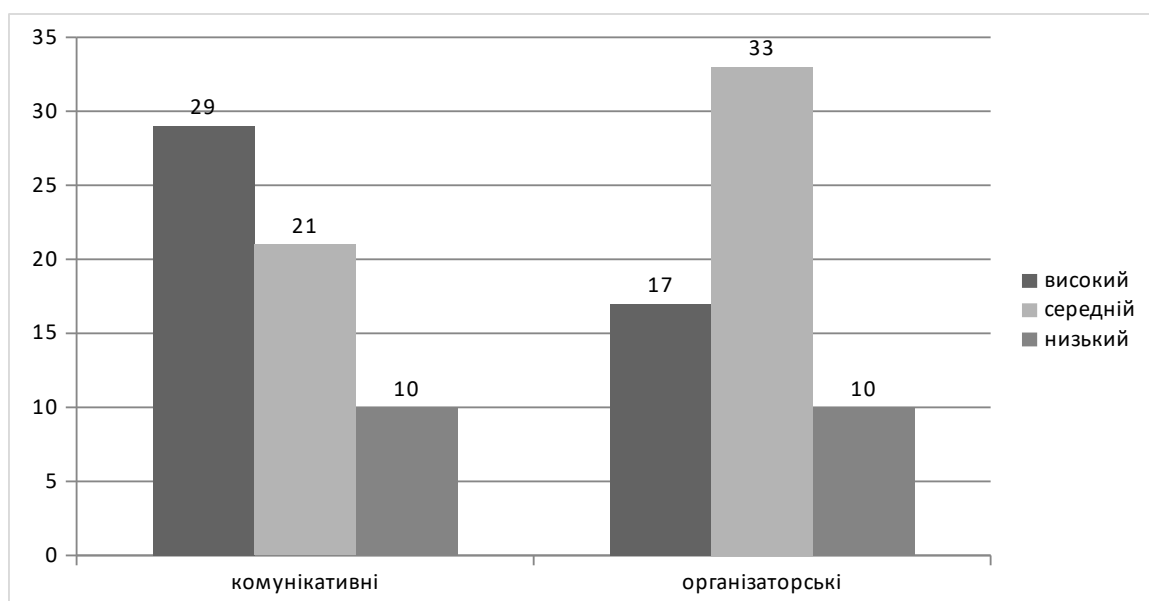


Рисунок 2.2.9 результати діагностики рівня спрямованості на досягнення успіху та уникнення невдач (n-60)

Однією із найбільш цікавих та інформативних методик у нашому емпіричному дослідженні стала методика з визначення готовності вчителів до інноваційної діяльності. Як і будь-якого іншого нововведення, педагогічного спрямування інновації передбачають не лише високий рівень готовності педагогів до таких змін, а й здатність вищих органів поєднати програми інноваційних змін з вже існуючими стандартами освіти в державі. Також, досить гострим постає питання термінів введення змін та здатності адаптуватися педагогічному колективу до них, тому що часто включення педагога в процес інноваційної діяльності відбуваються спонтанно, а вимоги, які ставляться до фахівця є високими.

Сучасними науковцями готовність до інноваційної діяльності виокремлюється як новий, особливий вид готовності, який має свій перелік критеріїв та якостей. Такими критеріями виступають здатність на високому рівні до рефлексії та творчості, високим рівнем мотивації досягнення професійних цілей та загалом мотиваційно-ціннісного ставлення вчителя до професійної діяльності, що, у свою чергу може викликати у сучасного вчителя стан «оціпеніння» перед професією чи навіть втрати мотивації до самореалізації.

«Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога» [70].

Методика, яка була застосована нами у ході емпіричного дослідження вивчає різні аспекти готовності педагога до інноваційної

діяльності, такі як мотиваційна та творча спрямованість педагога, креативність, професійні здібності необхідні для здійснення інноваційної діяльності, індивідуальні особливості особистості педагога та загальний рівень готовності вчителя до інноваційної діяльності.

Першим критерієм готовності до інноваційної діяльності, який ми вивчали стала мотиваційно-творча спрямованість. Даний компонент по групі сформований на рівні 4, 92 балів, що об'єктивно можна вважати рівнем нижче середнього.

Відтак на низькому рівні сформована мотиваційно-творча спрямованість у 12 опитуваних що відповідає 20% респондентів. На середньому рівні риса, або ж спрямованість розвинута у найбільшій кількості опитуваних, в порівнянні з іншими спрямованостями а даною методикою, а саме у 43 опитуваних, тобто 71,67%. А, в свою чергу на високому рівні мотиваційно-творча спрямованість була визначена у 5 респондентів, а це 8,33% від всіх вчителів, які взяли участь у опитуванні.

Рівень мотиваційно-творчої готовності до інноваційної діяльності вчителя тісно пов'язаний з багатьма складовими особистісної сфери особистості педагога такими як мотиваційна складова, а саме мотивація на досягнення успіху, здатність до саморегуляції та професійні здібності вчителя. Саме тому педагог у якого на високому рівні розвинений даний показник до інноваційної діяльності є динамічним у своїх професійних проявах та готовий до змін як самої системи освіти так і своїх внутрішніх змін для відповідності до неї. Такий вчитель має високий рівень домагань та є відкритим до нових реформ. Натомість вчитель у якого навпаки рівень мотиваційно-творчої складової готовності до інновацій знаходиться на низькому рівні «застрягає» на сталих протягом років методах навчання та виховання і може навіть критикувати будь-які зміни аргументуючи це позицією відсутності необхідності у змінах та задоволеності старими методами.

Креативність педагога, що є наступною шкалою даної методики теж відіграє значну роль у сформованості відкритої позиції до інновації

педагогічних працівників. Даний критерій сформованості до інноваційної діяльності передбачає, що педагог готовий самоудосконалювати себе як фахівця та свої методи навчання та виховання, як методи, які найбільш ефективно впливатимуть на розвиток та формування особистості учня.

В нашому дослідженні за даною методикою високий рівень креативності провили 13 опитуваних, середній рівень – 44 опитуваних, а низький – 5, що складає 21,76%, 68,33% та 21, 67% відповідно. Середнім показником розвитку креативності педагогів по групі опитуваних стало 5,25, що є сталим середнім рівнем розвитку по всій вибірці.

Одним із постулатів НУШ є здатність вчителя підтримувати та розвивати креативний потенціал своїх вихованців, тому цілком закономірним є той факт, що лише педагог з не нижче середнього рівнем розвитку креативності дасть змогу учневі розвивати свою творчість та не боятися застосовувати її. Саме такий аспект і характеризує вчителя з високим та середнім рівнем розвитку креативності як однієї із здатностей до інноваційної діяльності. Педагог з високим рівнем креативності спрямований на пошук нових ідей для впровадження в освітній процес знань та вмє запропонувати цікаві та нестандартні методи засвоєння знань та формування вмінь і навичок учнів.

Професійні здібності вчителя до інноваційної діяльності стали наступною шкалою нашого дослідження. Розглядаючи професійні здібності вчителя так званої нової формації ми дійшли висновку, що під такими здібностями в першу чергу мається на увазі здатність педагога до переосмислення своєї ролі у формуванні особистості учня. Якщо розглядати дореформені вимоги до педагога середньої ланки освіти, то основою їх було засвоєння учнями нових знань, умінь та навичок, а якщо розглядати професійні здібності педагога в інноваційних умовах, то на перше місце все ж виходить його здатність до вміння правильно організувати та стимулювати саме проблемно-пошуковий характер діяльності учня. Тобто, іншими словами можна сказати що в умовах інноваційної діяльності змінюється і сама роль педагога.

Якщо раніше основним принципом була передача знань, то на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки таким принципом стає здатність бути так званим модератором освітнього процесу для учнів. Саме таким здатностями і володіє педагог з високим рівнем креативності як вимоги до інноваційної діяльності.

У рамках нашого дослідження високий рівень професійних здібностей проявили 11 опитуваних, середній рівень – 44 вчителів та, відповідно, на низькому рівні розвитку професійних здібностей було діагностовано лише 5 вчителів. Варто відзначити, що саме за даною шкалою та шкалою індивідуальних особливостей ми отримали найнижчий показник за рівнем слабкої сформованості якості вчителя, а саме п'ятеро та двоє опитуваних, відповідно. Такі результати ми можемо прокоментувати припущенням про те, що значну роль відіграє досвід вчителя та його професійні знання і відповідність до обраної ним професії.

За шкалою індивідуальних особливостей готовності педагога до інноваційної діяльності ми отримали найвищий показник, що на високому рівні прояву був встановлений нами у 36-ти педагогів, що складає 60% від усієї вибірки, а на низькому рівні лише у двох опитуваних, що відповідає 3,33%, та на середньому рівні у 22 респондентів, а це складає 36,67% від усієї вибірки. Ми можемо припустити, що обрана професія наших опитуваних у більшій мірі відповідає їхнім індивідуальним спрямуванням та є для них комфортною, бажаною та свідомо обраною.

Середній показник по вибірці також є найвищим та складає 7,02 бала, що відповідає високому рівню розвитку і загалом є єдиним показником відповідно до всієї батареї тестів, котрий перевищив середній рівень.

Такого роду результати ми можемо обґрунтувати спираюсь на дослідження провідних вчених, які розглядають індивідуально-психологічні особливості педагогічних працівників у якості їхнього типу професійної діяльності, розвитку метакогнітивної сфери, типу

професійної позиції вчителя та стилю педагогічного викладання. Саме тому, ми можемо припустити, що такі особливості вчителя з роками лише накопичуються, вдосконалюються і видозмінюються з новим отриманим досвідом, а отже беззаперечно рухаються у напрямку зростання.

Останньою шкалою методики вивчення готовності вчителя до інноваційної діяльності стала інтегративна шкала загального рівня готовності педагогів. Усередненим результатом загального рівня розвитку готовності вчителів нашої вибірки до інноваційної діяльності стало 4,22 балів, що згідно нашого емпіричного дослідження відповідає середньому рівню розвитку по групі досліджуваних.

На високому рівні прояву загальної готовності до інноваційної діяльності нами було визначено 8 опитуваних 13,33%, на середньому рівні загальний рівень готовності ми визначили у 51,76% опитуваних, тобто у 31, а на низькому рівні загальний рівень готовності визначається у 21 опитуваного, що складає 36% від усієї вибірки.

Отримані за методикою результати ми відобразили у вигляді діаграми на рисунку 2.2.10.

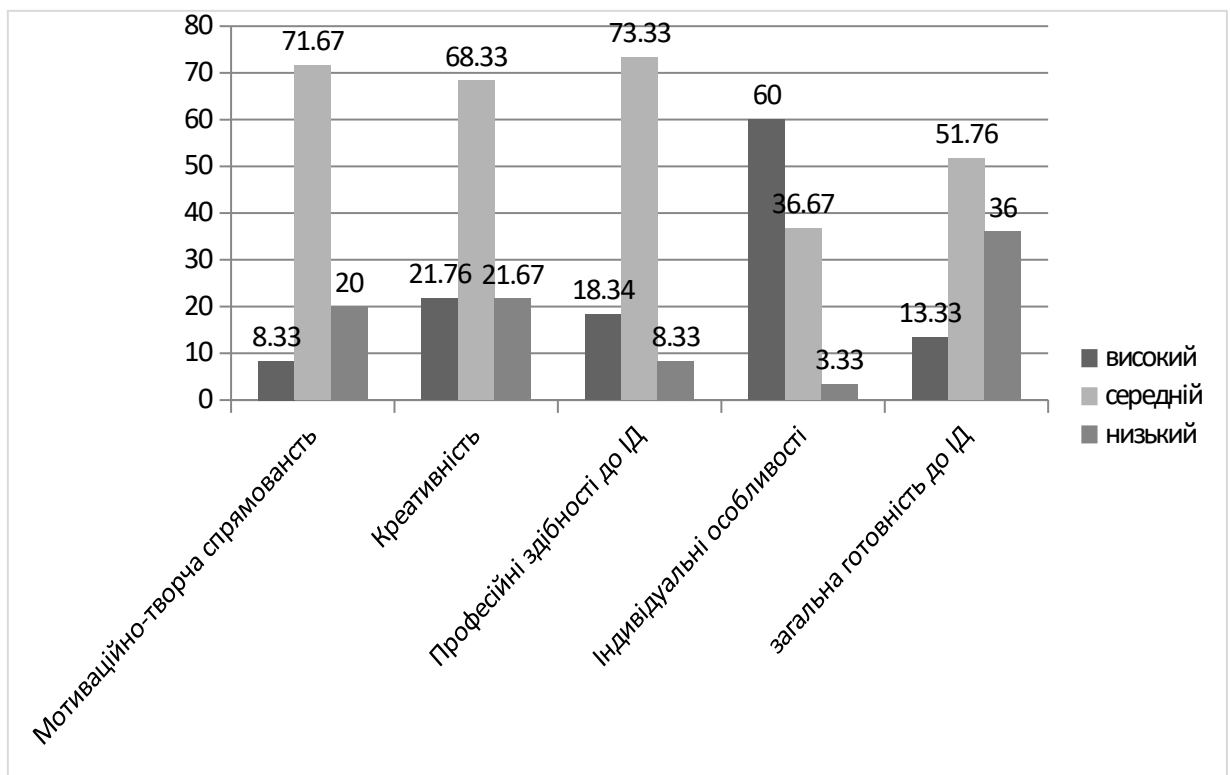


Рисунок 2.2.10 результати діагностики готовності вчителів до інноваційної діяльності

Підводячи підсумки за даною методикою ми можемо констатувати, що найкраще розвиненою складовою готовності педагогів до інноваційної діяльності стала шкала індивідуальних особливостей вчителя. Можемо зробити припущення, що це пов'язано з отриманим вчителями досвідом, котрий з часом лише збільшується. Такий аспект можна порівняти з нашаруваннями, до прикладу, якогось матеріалу, котрий стає міцнішим. В нашому випадку даним матеріалом індивідуальні особливості вчителя, таких як тип професійної діяльності, розвиток метакогнітивної сфери, тип професійної позиції вчителя та стиль педагогічного викладання, а його міцність – сформованістю. На найнижчому рівні у педагогів розвинута мотиваційно-творча спрямованість. Можемо припустити, що частково на такий показник впливають зовнішні умови, такі як оплата праці чи забезпечення матеріально-технічною базою, тощо.

Останньою методикою, яку ми застосували у своєму емпіричному дослідженні стала методика діагностики бар'єрів освоєння інноваційної діяльності.

Провівши теоретичний аналіз проблеми готовності вчителя до роботи в НУШ ми визначили, що саме готовність до інноваційної діяльності вчителя стає одним із найважливіших показників здатності педагога вирішувати освітні завдання нетрадиційним шляхом. Бар'єри, які можуть виникати і виникають у педагогів, в свою чергу, стають тими чинниками, які гальмують формування готовності та знижують рівень готовності яка вже сформувалася.

У ході опрацювання отриманих результатів, ми встановили, що на високому рівні бар'єри освоєння до інноваційної діяльності було виявлено у 18 педагогів, тобто у 30% опитуваних, що є досить високим показником для обраної нами вибірки. На середньому рівні бар'єри освоєння інноваційної діяльності проявилися у 28 опитуваних, тобто у 46,67% вибірки, і , відповідно, на низькому рівні у 14 опитуваних, що

становить 23,33% вчителів, які брали участь у дослідженні. Отримані результати відображено у таблиці 2.2.3.

Таблиця 2.2.3

Результати вивчення рівнів бар'єрів освоєння інноваційної діяльності

Рівень сформованості	Кількість опитуваних у стенах (балах)	Кількість опитуваних (дані у %)	Середнє значення у стенах (балах)
Високий	18	30%	4,13
Середній	28	46,67%	
Низький	14	23,33%	

На нашу думку високий рівень прояву бар'єрів до освоєння інноваційної діяльності може бути продиктований рядом причин, які сприяють виникнення таких бар'єрів. Такими причинами можуть бути наступні. По перше, вчителі, у яких виявляється високий рівень бар'єрів до інновацій можуть характеризуватися як консервативні, тобто основною їх професійною позицією стає твердження, що головним є добре виконання суто професійних задач, а решта обставин не є важливими для високого професіоналізму. Також педагоги з високим рівнем прояву бар'єрів до інноваційної діяльності можуть проявляти занижений рівень самооцінки, або проявляти елементи самозахисту, тобто бажання орієнтуватися на все що є добре відомим для вчителя у його професійній діяльності. Педагоги, яких було виявлено високий рівень схильності до формування бар'єрів часто проявляють страх перед можливими розчаруваннями в роботі зокрема.

Підводячи підсумки нашого емпіричного дослідження ми, на основі балів-стенів, визначили загальний рівень готовності кожного окремо взятого вчителя, який брав участь у нашому дослідженні і, таким чином, встановити яка кількість досліджуваних та на якому саме рівні готові до

роботи в умовах НУШ. Отримані нами результати ми відобразили на рисунку 2.2.11.



Рисунок 2.2.11 Сформованість рівня готовності педагогів до роботи в НУШ

Таким чином загальний рівень готовності вчителів до роботи в умовах НУШ ми можемо оцінити в 5,11 балів, що відповідно до розрахованих нами стевів такі показники відповідають стійкому середньому рівню готовності. У ході свого дослідження, аналізуючи дані ми встановили, що 93% вчителів знаходяться на середньому рівні готовності до роботи в інноваційних умовах і лише 7% на високому. Важливим є той факт, що ми не діагностували жодного опитуваного, який би проявив низький рівень готовності до діяльності в інноваційних умовах. Проте, зважаючи на опрацьовані нами рекомендації МОН ми визначили, що вимоги, які стоять перед вчителями передбачають вище середнього та високий рівень готовності до роботи в НУШ як такі, щ можуть бути оптимальними для формування особистості учня сучасного покоління. Саме тому, ми вважаємо що наша гіпотеза є підтвердженою, а для вчителів рекомендований є тренінг формування компонентів готовності до роботи в НУШ.

У ході нашого емпіричного дослідження, для визначення якісного впровадження програми формування готовності до роботи в НУШ нами було передбачено проведення кореляційного аналізу, який стане на допомозі у визначенні причинно-наслідкових зв'язків та встановленні

саме тих якостей особистості педагога, котрі потребують корекції, чи точніше їх розвитку.

Отже, в процесі проведення кореляційного аналізу (Додаток Ж) ми визначили наступні кореляційні зв'язки.

Ми визначили наявність кореляційного зв'язку за шкалою розпізнання емоцій та шкалами емоційна обізнаність ($r=-0,44$ при $p\leq 0,01$) та шкалою емпатії ($r=0,62$ при $p\leq 0,001$). Дані показники є внутрішньою кореляцією, так є шкалами однієї методики «Діагностика емоційного інтелекту за Н.Холлом». Можемо зробити припущення що загальний рівень емоційної обізнаності педагога значною мірою залежить від здатності розпізнавати емоційні стани в своїй професійній діяльності та вмінні співпереживати, саме такі аспекти формують у вчителя вміння встановлювати якісні міжособистісні контакти та знаходити спільну мову з учнями.

Також нами було виявлено взаємозв'язок комунікативних схильностей педагогів з емпатією ($r=0,59$ при $p\leq 0,001$), що може слугувати підтвердженням нашому вище висунутому припущенню та шкалою мотивації досягнення успіху ($r=0,46$ при $p\leq 0,01$). На нашу думку мотивація вчителя спрямована на досягнення успіху є рушійною силою у прагненні до встановлення нових комунікативних контактів та вдосконалення вже існуючої взаємодії в освітньому процесі.

Встановлено взаємозв'язок мотиваційно-творчої спрямованості за методикою «Діагностика готовності педагога до інноваційної діяльності» з шкалами самомотивації ($r=0,41$ при $p\leq 0,01$) та особистісної складової емоційного інтелекту ($r=0,58$ при $p\leq 0,001$) за методикою Н.Холла. Ми вважаємо самомотивація педагога тісно пов'язана з його творчою складовою та інтелектуальними здібностями, адже постійне масо вдосконалення не може відбуватися від високого рівня самомотивації жодного фахівця та особливо працівника освіти. Такі наші здогадки підтверджуються визначений кореляційним зв'язком за шкалами «мотивація досягнення успіху» та «креативність» ($r=0,53$ при $p\leq 0,001$).

Саме тому важливим такого роду взаємозв'язок є для подальшого формування тренінгової програми та розробки методичних рекомендацій щодо формування та підвищення рівня сформованості готовності педагогів до роботи з інноваціями.

Встановлено також було взаємозв'язок загальної готовності до інноваційної діяльності з само мотивацією педагога ($r=0,81$ при $p\leq 0,001$) інтегративним рівнем емоційного інтелекту ($r=0,45$ при $p\leq 0,01$) та мотивацією досягнення успіху ($r=0,49$ при $p\leq 0,01$). Такі результати ми можемо пояснити тим, що готовність до інноваційної діяльності педагога, а отже і роботи в умовах НУШ, в першу чергу, залежить від його особистих якостей та здатності до самовдосконалення себе як фахівця.

Найбільша кількість кореляційних зв'язків нами була виявлена за шкалою бар'єрів освоєння інноваційної діяльності і цікавим є той факт, що саме ці цією шкалою всі кореляційні зв'язки є оберненими, тобто зі знаком «мінуса». Отже, встановлено що, бар'єри освоєння інноваційної діяльності мають обернену взаємозалежність зі шкалами «управління емоцій» ($r=-0,55$ при $p\leq 0,001$), «самотивація» ($r=-0,42$ при $p\leq 0,01$), «інтегративний рівень емоційного інтелекту» ($r=-0,30$ при $p\leq 0,05$), «мотивація досягнення успіху» ($r=-0,68$ при $p\leq 0,001$) та «комунікативні схильності» ($r=-0,43$ при $p\leq 0,01$) з чого можемо зробити висновок що бар'єри, які виникають у ході роботи негативним чином впливають на формування загального рівня готовності педагогів до освоєння інноваційної діяльності та відповідно і до роботи в НУШ.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз та емпіричне дослідження дали нам можливість в повному обсязі вирішити поставлені у роботі завдання та підтвердити висунуту нами гіпотезу.

2.3 Рекомендації щодо формування у вчителя готовності до роботи в умовах НУШ

Сучасна українська освіта виходить на новий рівень який спрямований не лише на просування до європейського рівня освіти, а й на здатність освітнього процесу формувати нове покоління. В даному випадку професіоналізм вчителя є одним із атрибутів сучасного соціально-культурного аспекту розвинених країн.

Впровадження ідей соціальної цінності професіоналізму у сучасному українському освітньому просторі стверджувалась разом з ідеєю особистісного успіху. «На сьогодні є певні підстави вважати, що в і нашому суспільстві кожний конкретний споживач послуг системи професійної підготовки так чи інакше розраховує на власний успіх. За одержанням професії, незважаючи на всілякі складнощі та негаразди в соціально-економічній сфері сучасного українського суспільства, стоїть дещо більше, ніж прагнення одержувати лише матеріальні блага» [50]. Вчитель сучасної української школи все частіше прагне до прояву власної сутності. Зовнішньо це може проявлятися через соціальний чи особистісний успіх, а от у розрізі глибинних аспектів цього явища, то вони вичерпуються, на нашу думку, саме через самореалізацію.

Проведений нами теоретичний аналіз проблеми готовності вчителів середньої ланки освіти до роботи в НУШ а також емпіричне дослідження із проблеми вивчення стану готовності вчителів до роботи в НУШ дозволив зробити висновок, що не кожен педагог є готовим до освітніх змін та роботи в умовах інноваційної діяльності через ряд причин внутрішнього та зовнішнього характеру.

Нами було визначено що основними зовнішніми чинниками котрі можуть стати на заваді вчителю до освоєння інноваційної діяльності є такі як, до прикладу, велике навчальне навантаження та відсутність матеріальних стимулів, а також незначний педагогічний досвід роботи.

До внутрішніх чинників ми змогли віднести не сформованість тих чи інших критеріїв компонентів готовності вчителя до роботи в НУШ, наприклад, низький рівень мотивації досягнення успіху, низький рівень креативності, емпатії чи самомотивації.

Узагальнюючи отримані результати і теоретичного і емпіричного досліджень проблеми готовності вчителів до роботи в НУШ можна стверджувати, що професія педагога вимагає від фахівця, в першу чергу, здійснення певної роботи що спрямована на формування комунікативних навичок особистості щодо встановлення та утримання соціальних контактів. Також важливими є розвинуті організаторські здібності та відповідний рівень професійної та психологічної культури. Важливим аспектом для розвитку особистості педагога є здатність до рефлексії, саморозвитку і особливо самоаналізу, а також емоційної та поведінкової культури в процесі взаємодії. І на останок, сучасний вчитель має усвідомлювати власні комплекси, бар'єри спілкування та механізми захисту, якщо такі є притаманними для нього.

Беручи до уваги отримані нами результати ми сформулювали ряд рекомендацій спрямованих на підвищення рівня готовності вчителів до роботи в інноваційних умовах, а саме НУШ.

Основними завданнями, які поставлені системою освіти України, що підвищують рівень готовності та підготовки вчителя до роботи в НУШ є наступні:

- Сприяння кожному педагогові у розвитку як його ціннісних орієнтацій так і у розвитку його гуманістичної спрямованості, адже саме вони стають визначальними чинниками у в реалізації актуальних проблем сучасно ланки шкільної освіти;
- Допомога у визначенні та обґрунтуванні для кожного педагога усвідомлення та шляхи реалізації професійно педагогічних проблем, які можуть бути пов'язаними з інноваційною діяльністю, обґрунтування якої відбувається саме через призму гуманістичної парадигми;

- Допомога у пошуках реалізації концептуальних аспектів передбачених НУШ загалом та інноваційної діяльності зокрема.
- Допомога у формуванні стратегій професійного розвитку та росту з урахуванням інноваційної діяльності та її основних вимог;
- Орієнтація вчителя на розвиток критичного мислення та осмислення інновацій шляхом вироблення критеріїв їх оцінки та самооцінки;

На рівень формування готовності вчителя до роботи в умовах інноваційної діяльності також впливає методичне забезпечення освітнього процесу, а саме:

- Забезпечення ознайомлення вчителя із теоретичними моделями та відповідними програмами підготовки педагога в інноваційних умовах праці;
- Допомога у підборі форм та методів роботи з інноваціями;
- Поступова реалізація підібраних вчителем форм та методів;
- Допомога у проведенні корекції обраної методологічної професійної стратегії введення інновацій у освітній процес.

Описані вище методи складають частину загальної концепції підвищення готовності вчителя до інноваційних умов роботи в НУШ. Іншою складовою формування даної готовності є саме психологічна готовність, адже внутрішнє налаштування педагога на професійну діяльність та сформованість окремих аспектів, критеріїв та компонентів складають левову частку для забезпечення сприймання зовнішніх чинників.

На нашу думку, одним із найефективніших методів формування вищевказаної готовності є саме тренінгові робота з педагогічними працівниками. Прийняття участі у тренінгах забезпечить для вчителів розвиток комунікативних та організаційних навичок, сприятиме підвищенню критичного мислення та розвитку творчого потенціалу.

Тренінгова робота також допоможе вчителю скорегувати свої емоційні здібності та підвищити рівень лідерських якостей.

У процесі нашого дослідження ми з'ясували що саме за допомогою тренінгової роботи педагоги матимуть можливість розвинути інтерес до своєї власної особистості, до власних емоційних переживань, а отже, таким чином активізувати процес самопізнання.

Робота в тренінгу також забезпечує підняття рівня вчителем прийняття самого себе, тобто сприяє закріпленню відчуття власної гідності та підвищує рівень впевненості в собі й своїх власних силах, як висококваліфікованого фахівця своєї справи. Такого роду робота також стає на допомогу у процесі формування мотивації досягнення успіху та мотивації самовдосконалення та саморозвитку загалом.

Тренінгова робота проведена з вчителями допоможе також їм побороти, або частково знизити рівень емоційної напруги, а отже і емоційного та фахового вигорання як наслідків емоційного виснаження.

Ми визначаємо тренінгові роботи, як один і найефективніших методів формування готовності до професійної діяльності опираючись на праці Л.В.Долнської, М.В.Левченко, Л.І.Уманця, Т.С.Яценко та інших. Науковці дотримуються думки, що саме тренінгова робота, як одна із форм роботи та складова підготовки фахівця може руйнувати загалом, або видозмінювати ті структури особистості, які стають на заваді у процесі становлення її як висококваліфікованого фахівця. Науковці відзначають, що «групові форми психологічної роботи з людьми – тренінги – останнім часом стають поширеними в силу своєї економічності та ефективності у ряді випадків більш високої у порівнянні з індивідуальною роботою. Вони являють собою цілісну психолого-педагогічну систему, здатну надати допомогу людині в глибокому особистісному пізнанні себе самого та іншої людини. Дають можливість учасникам пізнати власні тенденції поведінки, які стабілізувалися, та породжують труднощі у спілкуванні. Збагатитися специфічними знаннями щодо власної психічної організації та тенденціях поведінки (не

завжди виправданих з професійної точки зору), також інструментарієм психодіагностики, який необхідний психологу для орієнтації у нескінченно мінливому робочому процесі» [50].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

У ході проведеного нами емпіричного дослідження ми мали змогу визначити основні компоненти готовності педагогів до інноваційної діяльності загалом та до роботи в НУШ зокрема. Нами було визначено, що гаслом сучасної нової української школи є: «наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності», а отже і сучасний фахівець має відповідати запиту суспільства.

Проведене емпіричне дослідження показало що, основними чинниками які впливають на готовність педагога є його емоційна обізнаність, здатність розпізнавати, контролювати та управляти власними емоціями та емоціями інших учасників освітнього процесу, зокрема учнів, а також належний рівень розвитку емоційного інтелекту загалом. Важливим чинником виступає мотиваційна сфера педагога, зокрема його налаштованість на досягнення успіху, мотиваційно-творча спрямованість та самомотивація.

Беручи до уваги педагогіку партнерства, яка лежить в основі НУШ ми визначили, що для педагога в інноваційних умовах сучасної школи видозмінюються і погляди на міжособистісну взаємодію «учитель-учень», тобто здатність до комунікативних і організаторських здібностей. Саме такі критерії ми визначили у якості складових основних компонентів готовності (когнітивний, мотиваційний, емоційний, особистісний та діяльнісний).

ВИСНОВКИ

Сучасне освітнє середовище знаходиться на надзвичайно динамічному етапі свого розвитку саме тому, що в першу чергу воно покликане готувати особистість, яка матиме сформовану готовність і здатність сприймати швидкоплинність змін середовища як належної частини способу власного існування. Такі зміни відбуваються не лише в учнівському середовищі, а й передбачають зміни самої особистості вчителя.

Варто відзначити, що в динамічності сучасного суспільства значна частина вчителів не до кінця вміє досліджувати проблеми використовуючи сучасні засоби. Часто вчителі «старої школи» не спроможні працювати зі значним масивом інформації, особливо пов'язаної з Інтернет джерелами, робити і презентувати узагальнені дані на комп'ютерних носіях, спільно працювати онлайн у навчальних, соціальних та наукових проектах тощо.

В процесі теоретико-методологічного аналізу проблеми готовності педагогів до роботи в НУШ ми мали змогу проаналізувати достатньо велику кількість наукової психолого-педагогічної літератури вивчення поняття готовності та на основі різних наукових підходів таких як особистісний, системний, діяльнісний та функціональний ми зробили висновок, що готовність вчителя до професійної діяльності є багатоаспектним психолого-педагогічним поняттям, характеризуючи яке вчені пропонують до розгляду відповідні суттєві ознаки такі як готовність у вигляді особливого психологічного стану, або ж як певну інтегральну особливість особистості. Зустрічаються навіть погляди серед науковців у яких готовність вивчається як мета, процес та результат професійної підготовки.

За результатами проведеного нами теоретичного аналізу нами було виокремлено основні складові, або ж компоненти готовності педагога до професійної діяльності. Такими компонентами у нашому дослідженні

стали когнітивний, мотиваційний, емоційний, особистісний та діяльнісний.

Відповідно до виокремлених нами компонентів ми проаналізували критерії, котрі є складовими кожного з компонентів, які у подальшому нашому дослідженні слугували показниками для формування діагностичного інструментарію з вивчення проблеми готовності вчителя до роботи в умовах НУШ.

Узагальнюючи результати проведеного емпіричного дослідження ми можемо констатувати той факт, що підібрані нами діагностичні методики в повній мірі розкрили проблему, котру ми обрали у якості дослідження.

Ми змогли визначити рівні розвитку окремих складових компонентів готовності та певні інтегральні рівні, які нам дозволили зробити висновок про загальний рівень готовності вчителів до інноваційної діяльності.

Нами було визначено, що загальний рівень готовності вчителів до роботи в НУШ становить 5,11 балів, а отже відповідає середньому рівню сформованості готовності. Також ми встановили, що у відсотковому співвіднесенні високого, середнього та низького рівнів переважає зі значною перевагою середній рівень загальної готовності та становить 93% від усіх респондентів, які взяли участь у дослідженні. На високому рівні сформована готовність лише у 7 % опитуваних, в той час коли на низькому рівні не виявлено жодного опитуваного.

В процесі нашого дослідження також було встановлено ряд кореляційних зв'язків, які стали у допомозі як для підтвердження визначеної нами гіпотези, так і для розробки ряду методичних рекомендацій та розробки плану тренінгової програм з підвищення рівня готовності вчителів до роботи в НУШ. Таким чином, можемо стверджувати, що гіпотеза нашого дослідження є підтвердженою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М. Международная педагогическая академия. 1995
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М. Наука. 1980. 334 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М. Педагогика. 1980. Т. 1. 230 с.
4. Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform). Гриневич Л., Дрожжина Т., Глоба О. та інші; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ, «Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
5. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник* / За ред. Т.Левовицького, І.Зязюна, І.Вільш, Н.Ничкало. Ченстохова-Київ, 2000. С. 217–232.
6. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. Одеса, 2004. 212 с.
7. Белоус В. В. Темперамент и деятельность: Учеб. пособие. Пятигорск, 1990
8. Блинова Л. Н. Теоретико-методологические основы готовности педагогов к реализации инклюзивного образования *Психологическая наука и практика: инновации в образовании* [Электронный ресурс] : материалы Пятой конф. психологов образования Сибири. Иркутск, 20–22 июня 2018 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; редкол.: З. В. Диянова [и др.]. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2018

9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол. исслед. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
10. Борисова С.М. Индивидуальность и профессия М.: Знание , 1991. 78 с
11. Бурлачук Л., Морозов Д. Словарь-справочник по психологической диагностике. СПб: Питер, 2000. 356 с.
12. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 344 с. Венгер Л.А.
13. Воропаева Е.Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4.
14. Волошина В.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О., Темрук О.В. Загальна психологія: Практикум: Навч. посібн. К.: Каравела, 2005. 280 с.
15. Геллерштейн С. Г. Проблемы психологии профессий в системе советской психотехники М. : СОЦЭКГИЗ, 1931. 191 с
16. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» К. 2008. 20 с
17. Деркач А.А., Кузнецов Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М., 1993. 168с.
18. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
19. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 М., 1983. 32 с.
20. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. 176 с.
21. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: РАУ, 1993. 23 с.

22. Ибрагимов Г. И. Теория обучения : учебное Москва : Владос, 2011. 383 с. ISBN 978-5-691-01705-6. Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/book/2971> (дата обращения: 13.11.2021).
23. Іванова Т.В. Культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. К.: 2003. С. 83–95.
24. Ігнатенко Н.В. Місце та роль учителя в освітньому середовищі нуш Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти матеріали всеукраїнської науковопрактичної конференції, м. Тернопіль, 16–17 жовтня 2020 р. Тернопіль: Видавництво ТНПУ, 2020. 82 с. с. 38
25. Запорожец А. В. 3-12 Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика,. 1986. 320 с.
26. Карамушка Л.М. Варіативність моделей психологічної служби при наданні психологічної допомоги в різних соціальних сферах *Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи*. К.: Ніка-Центр, 2002. С. 56–57.
27. Климов Е. А. Профессии научных работников. Москва: Академия, 2005. 256 с..
28. Ковалев Г.А. Механизмы и эффекты процессов активного социального обучения *Вопросы психологии межличностного познания и общения*. Красноград: Куб. гос. ун-т, 1983. С. 127–135.
29. Коломінський Я.Л. Психологія менеджмента в освіті (соціально-психологічний аспект) : дис. ...д.психол.н. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ 2001. 38 с.
30. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте К. : Вища шк., 1988. 159 с.
31. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. 183 с.

32. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся *Вопросы психологии*. 1984. № 1. С. 75–80.
33. Кораблина Е.П. Психологическая помощь как профессиональная деятельность практического психолога *Психологические проблемы самореализации личности* Под ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылёвой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. Вып. 5 С. 171–182
34. Кондратьева М. В. Развитие мотивации достижения у студентов вузов: учеб.-метод. пособ. Ставрополь: Изд-во СевКав ГТУ, 2005. 104 с.
35. Лаврова Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез Е.Л.Солдатова, Г.Н.Лаврова, Издательство Феникс, Ростов-на-Дону, 2004.
36. Лазарев О. В. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю *Збірник наукових праць Уманського національного університету садівництва*. Частина 1, 2014. С.211-216.
37. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека М.: Просвещение, 1964. 132 с
38. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
39. Ломов В.Ф., Сурков Б. Н. Антиципация в структуродеятельности. М.: Наука, 1980
40. Макаренко С.С. Формування мотивації досягнень в структурі мотиваційної сфери особистості вчителя. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. Т1. 2-13., с. 319
41. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех *Рідна школа*. 1994. № 3-4. С. 6-10

42. Марков С. Основні принципи творчої випереджальної вищої освіти *Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія*. Чернівці: Рута, 2003. Вип. 185. С. 44–53.
43. Массановим А.В. Психологическая готовность школьников к профессиональному самоопределению : Моногр. Юж. науч. центр АПН Украины. О., 2004. - 100 с.
44. Моляко В.А. Система творческого тренинга КАРУС. К.: Обдарована дитина, 2000. № 1. С. 36–41.
45. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці К. : Знання, 1989. 167 с.
46. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л.:Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. 426 с.
47. Нова українська школа: poradnik для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
48. Нова українська школа. Концепція нової української школи <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>
49. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>
50. Панок В.Г, Чапак Я.В., Романовська Д.Д. Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти: навч.-метод. посібник / В. Г. Панок, Я. В. Чапак, Д. Д. Романовська; за наук. редакцією В. Г. Панка. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. 260 с.
51. Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати *Рідна школа*. 1994. №3. С.45-57.
52. Платонов К.К. Структура и развитие личности М.: Наука, 1986. –255 с.
53. Плахотнюк Н. П. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності *Збірник наукових праць*

Слов'янського державного педагогічного університету. 2010. Ч. II. № 5. С. 181–191

54. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психологопедагогічні основи) : навч. посібник / Г. О. Балл, П. С. Перепелиця, В. В. Рибалка. К. : Наук. думка, 2000. 188 с
55. Пророк Н.В. Практичний психолог: професійно важливі якості *Психологія*. Донецьк, 2002. №1. С. 16–17.
56. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.
57. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій Н.Побірченко, Г.Коберник *Початкова школа*. 2004. № 10. С. 8 – 10
58. Подымова Л.С. Педагогіка: учебник для бакалавров / под ред. В.А. Слостенина. Москва: Издательство Юрайт, 2014. 332с.
59. Понукалин А.А. Социально-психологическая модель личности лидера. Учебно-методическое пособие. Саратов: СГУ, 2014. 38 с.
60. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. Самара : Бахрах-М, 2007. 487 с.
61. Рибалка В.В. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. К.: Видавництво “Віпол”, 2000. 626 с.
62. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2011. Вип. 13. С. 415-425.
63. Слостенин В. А. Педагогіка: Инновационная деятельность М.: Магистр, 1997. 224 с.
64. Сухопара Ірина Емоційна компетентність вчителя в контексті нової української школи. Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки. Вип.1. Бердянськ : БДПУ, 2020. 495 с.

65. Турянська О. Що треба знати учителю Про особливості історичного пізнання. Молодь і ринок. 2010. № 9. С. 81–85
66. Ухтомський А.А. Доминанта СПб.: Питер, 2002 448 с.
67. Шандрук С.К. Застосування особистісних підходів у процесі формування професійно-значущих якостей майбутніх психологів *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці: Рута, 2003. Вип. 209. –С. 189–199.
68. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. Москва: Эксперимент, 1993. 105 с.
69. Фетискин М.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп М. : Изд-во ин-та психотерапии, 2002. 489 с.
70. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании М., Образование, 2008 526с.
71. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция 2-е расширенное изд. — М. : ЦСПиМ, 2013. — 376 с.
72. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice / H. Gardne. – New York : Basic Books, 1993. – 304 p. 21. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1995. – 352 p
73. Torrance E. P. The Search for Satori and Creativity. – Buffalo N.Y. : Creative Education Foundation, 1979.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика "емоційного інтелекту" (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 - "Емоційна обізнаність";
- шкала 2 - "Управління своїми емоціями" (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
- шкала 3 - "Самотивація" (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 - "Емпатія";
- шкала 5 - "Розпізнавання емоцій інших людей" (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.

14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки "хорошої форми".
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

КЛЮЧ

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 - пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка та інтерпретація РЕЗУЛЬТАТІВ

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: 14 і більше - високий; 8-13 - середній; 7 і менш - низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше - високий; 40-69 - середній; 39 і менше - низький.

Методика визначення мотивації до успіху і уникнення невдач (А. Реана)

Вам пропонується дати відповідь “так” або “ні” на записані нижче 20 суджень. Намагайтеся уявити ситуацію, яка впливає зі змісту. Перевагу віддавайте тій відповіді, яка першою спаде Вам на думку.

Текст опитувальника:

1. Починаючи роботу, сподіваюсь на успіх.
2. У діяльності я є активним.
3. Вважаю себе схильним до проявів ініціативи.
4. При виконанні відповідальних завдань намагаюся, в міру можливості, виявити причини відмови від них.
5. Схильний до крайнощів: обираю або надто легкі завдання, або нереально важкі.
6. При зустрічі з труднощами зазвичай не відступаю, а шукаю шляхів їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінювання своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань в умовах обмеженості часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний проявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо я ризикую, то з розумом.
13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній контроль.
14. Волю ставити перед собою середні за важкістю або трохи завищені, але досяжні цілі.
15. У випадку невдачі у виконанні завдання його привабливість для мене знижується.
16. У чергуванні успіхів і невдач я більш схильний до переоцінювання невдач.
17. Віддаю перевагу плануванню свого майбутнього лише на найближчу перспективу.
18. При роботі в умовах обмеженості часу результативність діяльності в мене покращується, навіть якщо завдання є достатньо важким.
19. У випадку невдачі я зазвичай не відмовляюся від поставленої мети.
20. Якщо я сам обрав для себе завдання, то у випадку невдачі його привабливість лише зростає.

Аналіз результатів

Один бал отримують відповіді:

“Так” на твердження:	1,	2,	3,	6,	8,	10,	11,	12,	14,	16,	18,	19,	20
“Ні” на твердження:	4,	5,	7,	9,	13,	15,	17						

Підраховується загальна кількість балів. Якщо досліджуваний набрав від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (страх перед невдачею). Якщо він набирає від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів від 8 до 13, то можна вважати, що мотиваційний полюс у досліджуваного не є вираженим.

При цьому 8–9 балів – ближче до страху перед невдачею, а 12–13 – ближче до мотивації успіху

Методика “КОС-2”

Професійно важливими якостями спеціаліста з соціальної педагогіки є комунікативні та організаторські здібності, властивості емоційно-вольової сфери.

Для оцінювання рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей користуються методикою “КОС-2” (Б. Федоришин). Вона допомагає виявити вміння чітко і швидко налагоджувати ділові та товариські контакти, бажання розширити їх, впливати на людей, проявляти ініціативу.

Інструкція

Перед вами 40 запитань, на кожне з яких треба дати відповідь «так» або «ні». Час виконання методики – 10–15 хвилин.

Текст опитувальника

1. Чи є у Вас потяг до спілкування і знайомства з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго турбує Вас почуття образи на своїх товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що склалася?
5. Чи багато у Вас друзів, з якими постійно спілкуєтесь?
6. Чи часто вдається Вам схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
7. Чи правда, що Вам приємніше і простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли певні перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Вам від них відмовитися?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за Вас?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?
11. Чи важко вам “включатися” в нові для Вас компанії (колективи)?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, які слід було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви, якщо обставини сприяють цьому, познайомитися і поспілкуватися з незнайомою людиною?
18. Чи часто Ви у вирішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі, чи виникає у Вас бажання бути наодинці?
20. Чи правда, що Ви, як правило, погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас ситуації?
21. Чи подобається Вам постійно бути серед людей?
22. Чи виникає у Вас відчуття дискомфорту, якщо Вам не вдається завершити розпочату справу?
23. Чи важко Вам проявити ініціативу, щоб познайомитися з іншою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від постійного спілкування з друзями?
25. Чи подобається Вам брати участь у колективних іграх?

26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу під час вирішення проблем, які торкаються інтересів Ваших друзів?
27. Чи правда, що Ви почуваете себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи правда, що Ви прагнете того, щоб довести правильність своїх дій?
29. Чи вважаєте, що Вам неважко внести пожвавлення в незнайоме товариство?
30. Чи брали Ви участь у громадському житті школи (підприємства)?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо його не відразу прийняли друзі?
33. Чи відчуваєте Ви себе комфортно в незнайомій компанії?
34. Чи охоче Ви організуєте вечірку для своїх друзів?
35. Чи правда, що Ви розгублені, коли треба говорити перед великою кількістю людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. У Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви буваєте у центрі уваги своїх друзів?
39. Чи відчуваєте Ви дискомфорт під час спілкування з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваете себе в оточенні великої групи своїх друзів?

Обробка результатів

Комунікативні схильності: “Так” – 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;

“Ні” – 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські схильності: “Так” – 2, 6, 10, 14, 20, 22, 26, 30, 34, 38;

“Ні” – 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Коефіцієнт комунікативних або організаторських схильностей K – це відношення кількості відповідей, що збігаються з ключем, до числа 20: $K = x/20$

Показники, отримані заданою методикою, можуть коливатися від 0 до 1. Показники, близькі до 1, свідчать про високий рівень комунікативних чи організаторських схильностей; близькі до 0 – про низький рівень.

Оцінний коефіцієнт (K) – це первинна кількісна характеристика. Для якісної стандартизації результатів дослідження використовуються шкали оцінок, в яких тому чи іншому діапазону кількісних показників K відповідає визначена оцінка. Наприклад, у Вас кількість відповідей, що збіглися, виявилась рівною 19 за шкалою комунікативних схильностей і 16 – за шкалою організаторських схильностей. Користуючись формулою, вираховуємо: $K(\text{ком}) = 19/20 = 0,95$ і $K(\text{орг}) = 16/20 = 0,8$

Записуємо результати досліджень у бланк відповідей і порівнюємо їх зі шкалами оцінок комунікативних та організаторських схильностей.

Шкала оцінок комунікативних схильностей

Коефіцієнт K	0,10-0,45	0,46-0,55	0,56-0,65	0,66-0,75	0,76-1
Оцінка	1	2	3	4	5
Рівень	Низький	Нижче середнього	Середній	Високий	Дуже високий

Шкала оцінок організаторських схильностей

Коефіцієнт K	0,20-0,55	0,56-0,65	0,66-0,70	0,71-0,80	0,77-1
Оцінка	1	2	3	4	5

Рівень	Низький	Нижче середнього	Середній	Високий	Дуже високий
--------	---------	------------------	----------	---------	--------------

Інтерпретація результатів

Якщо Ви отримали оцінку “1”, то Вам властивий низький рівень схильностей до комунікативної та організаторської діяльності.

У тих, хто отримав оцінку “2”, розвиток комунікативних та організаторських схильностей на рівні нижче середнього. Ви не прагнете до спілкування, відчуваєте себе самотою в новій компанії, у вільний час любите бути на самоті, обмежуєте свої знайомства, переживаєте труднощі у встановленні контактів з людьми, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуєтесь в незнайомій ситуації, не відстоюєте свою думку, важко переживаєте образи. Не проявляєте ініціативи в громадській діяльності, у багатьох справах уникаєте прийняття самостійних рішень.

Якщо Ви отримали оцінку “3”, то для Вас характерний середній рівень комунікативних та організаторських схильностей. Ви прагнете до контакту з людьми, не обмежуючи коло своїх знайомств, відстоюєте думку, плануєте роботу. Однак потенціал цих схильностей не характеризується високою стійкістю. Вам необхідно серйозно зайнятися формуванням і розвитком комунікативних та організаторських схильностей.

Якщо Ви отримали “4”, то Вас можна віднести до групи людей з високим рівнем комунікативних та організаторських схильностей. Ви не розгублюєтесь в новій ситуації, швидко знаходите друзів, постійно розширюєте коло знайомств, займаєтесь громадською діяльністю, допомагаєте близьким друзям, виявляєте ініціативу в спілкуванні, із задоволенням берете участь в організації громадських заходів, здатні приймати рішення в екстремальній ситуації.

Якщо Ви отримали оцінку “5”, то Вас можна віднести до групи людей з найбільш високим рівнем комунікативних та організаторських схильностей. Для Вас характерні швидка орієнтація у складних ситуаціях, невимушена поведінка в новому колективі. Ви ініціативні, приймаєте самостійні рішення, відстоюєте свою думку. Ви легко відчуваєте себе в незнайомій компанії, любите й умієте організовувати різноманітні ігри, колективні справи.

При інтерпретації отриманих даних слід пам'ятати, що вони лише констатують наявний рівень комунікативних та організаторських схильностей у даний період розвитку особистості. Якщо результати тестування виявляються невисокими, то це зовсім не означає, що цих схильностей потенційно у Вас немає. Просто не були створені умови для їх виявлення й розвитку або у Вас не було нагальної потреби отримати необхідні вміння

**Методика: "Оценка готовности педагога к участию
в инновационной деятельности"**

Инструкция: Уважаемые коллеги! Оцените, пожалуйста, предложенные критерии своей готовности по 5-балльной шкале.

№	Критерии	1	2	3	4	5
I. Мотивационно-творческая направленность личности						
1	Заинтересованность в творческой деятельности					
2	Стремление к творческим достижениям					
3	Стремление к лидерству					
4	Стремление к получению высокой оценки деятельности со стороны администрации					
5	Личная значимость творческой деятельности					
6	Стремление к самосовершенствованию					
Всего:						
II. Креативность педагога						
7	Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления					
8	Стремление к риску					
9	Критичность мышления, способность к оценочным суждениям					
10	Способность к самоанализу, рефлексии					
Всего:						
III. Профессиональные способности педагога к осуществлению инновационной деятельности						
11	Владение методами педагогического исследования					
12	Способность к планированию экспериментальной работы					
13	Способность к созданию авторской концепции					
14	Способность к организации эксперимента					
15	Способность к коррекции своей деятельности					
16	Способность использовать опыт творческой деятельности других педагогов					
17	Способность к сотрудничеству					
18	Способность творчески разрешать конфликты					
Всего:						
IV. Индивидуальные особенности личности педагога						
19	Работоспособность в творческой деятельности					
20	Уверенность в себе					
21	Ответственность					
Всего:						

Спасибо!

Обработка результатов:

На основе полученных результатов делаются выводы:

- о высоком уровне готовности педагога к участию в инновационной деятельности – набрано от 84 до 71 балла;
- Средний уровень – от 70 до 55 баллов;
- Низкий уровень – менее 55 баллов.

Анкета "Барьеры, препятствующие освоению инноваций"

Инструкция: Уважаемый педагог! Если вы не интересуетесь инновациями и не применяете новшеств, – укажите причины (поставьте "галочку" напротив выбранных утверждений).

1. Слабая информированность в коллективе о возможных инновациях.
2. Убеждение, что эффективно учить можно и по-старому.
3. Плохое здоровье, другие личные причины.
4. Большая учебная нагрузка.
5. Небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционная форма обучения.
6. Отсутствие материальных стимулов.
7. Чувство страха перед отрицательными результатами.
8. Отсутствие помощи.
9. Разногласия, конфликты в коллективе.

Спасибо!

Обработка результатов

Обработка результатов производится путем анализа ответов. Чем меньше инновационных барьеров у учителей, тем выше уровень инновационного потенциала педагогического коллектива.

місяць	11-18	11-18	11-18	11-18	11-18	70-90	11-20	с.б	с.б	20-20	11-20	20-20	11-18	71-81	7-9
середній	8-13	8-13	8-13	8-13	8-13	10-10	8-13	8	8	10-17	8-13	11-17	8-10	83-70	8-6
кількість	с.б.т	с.б.т	с.б.т	с.б.т	с.б.т	с.б.т	с.б.т	с.б.т	с.б.т	с.б.т	с.б.т	с.б.т	с.б.т	с.б.т	с.б.т
1	8	7	9	13	16	50	13	8	8	13	11	20	18	62	5
2	9	8	14	16	8	55	14	8	8	17	7	23	14	60	7
3	7	17	12	6	9	46	9	4	8	15	13	24	10	52	6
4	1	6	8	4	8	27	7	8	1	10	14	18	9	46	4
5	6	8	7	9	12	38	7	2	2	8	12	15	8	43	7
6	8	8	8	5	8	32	12	2	8	10	8	20	12	57	8
7	12	9	10	7	14	58	11	4	8	18	9	20	10	57	7
8	7	10	8	10	9	47	14	5	4	17	14	18	14	58	8
9	9	1	10	9	18	42	7	4	2	8	11	11	9	39	4
10	8	11	8	6	9	39	5	1	8	15	9	15	9	48	8
11	7	10	14	9	16	61	14	5	4	21	10	20	12	70	2
12	14	11	14	8	14	60	18	8	8	16	14	20	10	69	6
13	10	10	9	8	12	39	14	4	4	17	7	19	9	44	4
14	7	14	10	9	10	62	11	8	4	18	9	24	12	74	7
15	10	10	11	12	14	70	14	6	4	17	10	20	10	69	5
16	8	8	14	7	9	46	17	8	8	17	11	24	10	60	8
17	12	9	9	14	9	54	16	5	8	17	12	18	10	56	5
18	14	8	7	10	11	50	9	5	8	9	8	17	11	45	8
19	8	14	10	6	9	47	10	5	8	18	9	19	11	57	7
20	14	14	14	8	11	60	15	5	8	27	12	23	11	74	2
21	7	12	14	16	8	64	11	8	4	16	12	24	12	75	4
22	9	8	7	17	14	53	9	5	8	19	9	24	12	64	8
23	10	5	14	7	15	51	15	5	4	12	8	22	12	54	4
24	8	8	5	10	7	38	11	5	8	9	14	20	11	60	7
25	8	-5	8	14	12	28	7	2	8	17	12	10	7	47	8
26	7	-8	6	11	16	37	5	5	8	14	7	10	9	40	5
27	8	9	9	9	9	44	7	5	2	18	9	16	4	47	6
28	8	7	15	10	7	47	9	2	4	17	8	22	10	57	8
29	12	8	14	16	8	58	9	8	8	9	16	22	12	60	8
30	11	9	8	7	9	44	14	4	2	17	17	20	12	67	6
31	9	12	10	9	10	51	9	8	8	17	11	18	11	57	7
32	10	14	10	10	10	71	10	4	8	17	11	28	14	67	2
33	12	14	7	14	14	61	8	5	4	10	14	28	12	69	4
34	16	9	12	11	7	56	11	8	8	21	12	18	12	65	4
35	12	10	12	17	11	72	16	8	4	19	11	26	12	68	5
36	8	12	10	9	7	47	15	4	2	9	9	22	14	54	8
37	8	9	6	7	15	45	9	4	8	18	16	16	12	62	6
38	8	7	8	8	10	41	9	2	5	19	9	24	14	60	6
39	7	-2	9	15	9	38	6	8	8	15	7	12	11	46	4
40	7	-8	8	4	12	24	4	8	1	8	7	15	9	39	7
41	8	9	7	7	12	39	8	8	5	11	11	18	12	54	7
42	8	6	9	9	12	45	12	2	8	17	12	20	14	65	8
43	12	9	10	14	16	61	16	4	8	17	16	25	11	69	6
44	9	14	9	11	9	52	12	8	2	9	8	21	10	58	5
45	9	11	10	7	11	48	8	5	8	9	8	20	9	48	8
46	12	9	10	9	10	51	8	5	8	9	9	17	14	49	5
47	9	11	9	9	7	45	11	5	4	15	11	24	12	72	2
48	7	10	12	14	15	58	9	8	5	15	14	15	12	56	8
49	12	9	14	8	12	57	5	4	8	11	12	20	12	62	7
50	9	7	9	10	7	42	16	5	2	18	9	27	14	68	5
51	14	9	7	16	16	62	17	4	8	19	16	21	11	71	8
52	12	10	14	15	14	71	18	8	5	21	8	26	12	68	7
53	12	8	9	9	9	48	11	8	8	17	11	17	10	50	6
54	8	9	7	7	9	40	7	4	8	15	8	22	9	59	8
55	9	9	10	12	12	46	7	2	5	9	14	15	4	41	4
56	12	12	14	16	16	70	16	5	8	20	13	20	14	65	2
57	8	12	14	14	5	54	12	8	1	12	11	19	10	52	4
58	7	12	12	10	10	51	17	2	4	18	16	21	12	68	7
59	2	7	14	7	8	33	5	8	8	8	7	15	7	37	5
60	4	-5	7	15	8	29	7	2	2	15	9	14	9	47	8
с.б.	8,95	8,95	10,47	10,47	11,67	49,70	11,68	8,67	8,14	14,88	11,68	21,88	11,15	58,60	6,14

	Діагностика "емоційного інтелекту" (Н. Холл)									мотивації до успіху і уникнення невдач	Методика "КОС-2"		Готовність педагога до ІД						Бар'єри освоєння ІД
	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самомотивація	особистісна складова EI	Емпатія	Розпізнання емоцій	Міжособистісна складова EI	інтегративний рівень EI	Комунікативні схильності		Організаторські схильності	Мотиваційно-творча спрямованість	Креативність	Професійні здібності до ІД	Індивідуальні особливості	загальна готовність до ІД			
Діагностика "емоційного	Емоційна обізнаність	1,000000	0,026288	0,010019	0,206723	0,177257	0,445838	0,215191	0,206703	0,262177	0,190853	0,103295	0,007559	0,185943	0,263342	0,149891	0,160828	-0,244079	
	Управління емоціями	0,026288	1,000000	-0,007073	0,047971	0,222141	-0,108025	-0,138963	0,182402	-0,147480	0,132338	0,060946	0,407421	-0,202326	0,157448	0,254549	0,119134	-0,559988	
	Самомотивація	0,010019	-0,007073	1,000000	-0,117822	0,141760	-0,174056	0,015095	-0,053667	0,133597	0,109221	-0,202585	0,416425	0,109753	0,202794	0,253508	0,819354	-0,426643	
	особистісна складова EI	0,206723	0,047971	-0,117822	1,000000	-0,276803	-0,009477	0,291530	0,268441	0,255178	0,225998	0,095786	0,585114	0,118640	0,204307	0,168278	0,001130	0,261161	
	Емпатія	0,177257	0,222141	0,141760	-0,276803	1,000000	0,625777	-0,240552	-0,231448	-0,267010	0,592042	0,237705	-0,192201	0,110531	0,285735	0,230369	0,202934	-0,239278	
	Розпізнання емоцій	0,445838	-0,108025	-0,174056	-0,009477	0,625777	1,000000	0,142618	0,029074	0,038267	0,104187	-0,037829	0,044886	-0,049112	0,020521	0,390137	0,121656	0,088358	
	Міжособистісна складова EI	0,215191	-0,138963	0,015095	0,291530	-0,240552	0,142618	1,000000	0,295910	0,296802	0,146919	0,237596	0,197278	0,219595	0,289338	0,293767	0,182195	0,175276	
	інтегративний рівень EI	0,206703	0,182402	-0,053667	0,268441	-0,231448	0,029074	0,295910	1,000000	0,181366	0,196411	0,287516	0,208853	0,233436	0,062569	0,108670	0,452447	-0,302326	
мотивації до успіху і уникнення невдач	0,262177	-0,147480	0,133597	0,255178	-0,267010	0,038267	0,296802	0,181366	1,000000	0,469628	0,293471	0,223553	0,536358	0,131272	0,165186	0,490187	-0,685735		
Методика	Комунікативні схильності	0,190853	0,132338	0,109221	0,225998	0,592042	0,104187	0,146919	0,196411	0,469628	1,000000	0,044442	0,218431	0,145785	0,248908	0,285347	0,272715	-0,434244	
	Організаторські схильності	0,103295	0,060946	-0,202585	0,095786	0,237705	-0,037829	0,237596	0,287516	0,293471	0,044442	1,000000	0,218099	0,242953	0,174357	0,228231	0,228517	0,242151	
Готовність педагога до ІД	Мотиваційно-творча спрямованість	0,007559	0,407421	0,416425	0,585114	-0,192201	0,044886	0,197278	0,208853	0,223553	0,218431	0,218099	1,000000	0,217674	0,285856	0,246252	0,273354	0,023149	
	Креативність	0,185943	-0,202326	0,109753	0,118640	0,110531	-0,049112	0,219595	0,233436	0,536358	0,145785	0,242953	0,217674	1,000000	0,244524	0,282752	0,273696	0,251819	
	Професійні здібності до ІД	0,263342	0,157448	0,202794	0,204307	0,285735	0,020521	0,289338	0,062569	0,131272	0,248908	0,174357	0,285856	0,244524	1,000000	0,275024	0,270435	-0,717548	
	Індивідуальні особливості	0,149891	0,254549	0,253508	0,168278	0,230369	0,390137	0,293767	0,108670	0,165186	0,285347	0,228231	0,246252	0,282752	0,275024	1,000000	0,268499	0,274794	
	загальна готовність до ІД	0,160828	0,119134	0,819354	0,001130	0,202934	0,121656	0,182195	0,452447	0,490187	0,272715	0,228517	0,273354	0,273696	0,270435	0,268499	1,000000	-0,753219	
	Бар'єри освоєння ІД	-0,244079	-0,559988	-0,426643	0,261161	-0,239278	0,088358	0,175276	-0,302326	-0,685735	-0,434244	0,242151	0,023149	0,251819	-0,717548	0,274794	-0,753219	1,000000	