

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

О.С. ЦОКУР

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

МОНОГРАФІЯ

Одеса

2024

УДК 378:159.9(072)

Ц 24

Рецензенти:

Н.Ю. Голубенко, доктор педагогічних наук, професор кафедри німецької філології Одеського національного університету імені І.І.Мечникова

Т.В. Окольніча, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Вінниченка

Рекомендовано Вченою радою Міжнародного гуманітарного університету (протокол №1 від ____ вересня 2024 р.)

Ц 24 Цокур О.С. Психолого-педагогічні засади інноваційного навчання здобувачів вищої освіти. Монографія. Одеса: Міжнародний гуманітарний університет, 2024. 165 с.

У монографії обґрунтовано психолого-педагогічні засади інноваційного навчання як найефективнішої моделі організації освітнього процесу у сучасному закладі вищої освіти, спрямованої на позитивне сприйняття, освоєння, використання, створення інновацій з метою їх переведення в режим інтелектуально-творчого саморозвитку, неперервного особистісно-професійного самовдосконалення та успішної самореалізації його провідних суб'єктів. Доведено, що психологічна готовність здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання постає активним психічним станом, за допомогою якого забезпечується їхня цілеспрямована включеність в сферу особливої - дослідницько-інноваційної (продуктивної) діяльності, що характеризується мобілізацією певних інтелектуально-творчих, ціннісно-мотиваційних та емоційно-вольових ресурсів.

Монографія рекомендована здобувачам другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти, які опановують психолого-педагогічні засади організації освітнього процесу у сучасному закладі вищої освіти, а також науково-педагогічним працівникам, які розвивають ідеї освітньої інноватики та проектують моделі інноваційного навчання майбутніх фахівців.

© Цокур О.С.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	11
1.1. Визначення феномена «інноваційне навчання» у психолого-педагогічній літературі	11
1.2. Сутність і психологічні механізми інноваційного навчання	22
Висновки до розділу I	29
Список використаних джерел до розділу I	31
РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	36
2.1. Поняття «психологічна готовність» в контексті провідних дослідницьких підходів.....	40
2.2. Обґрунтування сутності і структури психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання.....	48
Висновки до розділу II.....	64
Список використаних джерел до розділу II	68
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ВИЯВУ СУБ'ЄКТИВНИХ ЧИННИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	76
3.1. Характеристика етапів і методики емпіричного дослідження.....	76
3.2. Результати дослідження суб'єктивних чинників психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання та їх аналіз.....	98
Висновки до розділу III.....	112
Список використаних джерел до розділу III	116
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	119
ДОДАТКИ.....	122

ВСТУП

Відродження української держави на засадах демократії та гуманізму пов'язане із зміною концептуально-світоглядного ставлення до людини як творчого суб'єкта суспільних відносин та професійної діяльності, здатного до позитивних самозмін та інноваційних перетворень. В означеному контексті актуальності набуває проблема перспективного розвитку національної системи освіти, зокрема вищої, оскільки в наступний час українське суспільство вимагає від випускників закладів вищої освіти не тільки широкої професійної ерудиції та функціональної компетентності, високої культури і соціальної активності, але й сформованості особливого – інноваційного мислення та поведіння, ґрунтованого на здатності і психологічній готовності до пошуку, позитивного сприйняття, впровадження та створення інновацій.

Суттєво й те, що суспільне замовлення на формування особистості випускника як фахівця інноваційного типу зумовлює необхідність більш швидкої трансформації і перетворення усталеної – традиційної системи організації навчальної, розвивально-виховної та науково-дослідницької діяльності науково-педагогічних кадрів зі здобувачами першого (бакалаврського), другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти на моделі інноваційного навчання. Не випадково, тому, реформування вітчизняної системи вищої освіти, яка, знаходячись на перехресті глобальних суспільно-політичних, соціокультурних та економічних змін, закономірно віддзеркалюючи всі їх прояви, має відбуватися згідно інноваційної стратегії її розвитку, відображеної в Законах України «Про інноваційну діяльність» (2002 р.) [14], «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2011 р.) [16], «Про освіту» (2017 р.) [15]; Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. [31]). Останні, враховуючи визначальну роль вищої освіти в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікативного суспільства та європейської освітньо-наукової інтеграції (І. Зязюн [18], В. Кремень [33], О. Скубашевська [42], О. Чумак [51]), поставили на особливий щабель проблему соціальної й індивідуальної цінності інновацій

та необхідності кардинальної переорієнтації підготовки сучасного покоління здобувачів вищої освіти з моделей традиційного (нормативного, когнітивно-знаннєвого) навчання на технології більш ефективного – інноваційного (проблемно-евристичного, продуктивно-творчого, студентоцентрованого) навчання (І. Бех [5], Н. Кічук [25], М. Кларін [26], М. Лисенко [35], В. Меньяло [39], О. Снісаренко [44]).

Вперше наукове обґрунтування доцільності такої трансформації було зроблено групою зарубіжних вчених у доповіді римського клубу (1978 р.), в якій звертається увага світової наукової та педагогічної громадськості на:

– «неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей», оскільки воно «зорієнтоване на збереження і відтворення культури, забезпечує стабільність у соціумі за рахунок переважно репродуктивної діяльності тих, хто навчається», забезпечуючи лише «формування їхніх виконавських здібностей та розвиток уваги й пам'яті»;

– пріоритетність інноваційного навчання, яке «стимулює новаторські зміни в культурі та соціальному середовищі», орієнтує на «формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми» [26, с. 34-35].

Натомість, як стверджують вчені, на шляху реформування і модернізації вищої освіти відбуваються надзвичайно складні процеси, які в діяльності адміністративних та науково-педагогічних кадрів знаходять вияв «в діаметрально протилежних психологічних станах: від захоплення інноваціями й бажання використовувати у власному професійному досвіді інноваційні методи, засоби, форми та технології до абсолютного їх ігнорування» [22, с. 11]. Цю психологічну тенденцію ще на початку ХХІ ст. передрікав Ж. Делор, який застерігав, що «глобалізаційні процеси будуть породжувати стійкі протиріччя між освітніми традиціями (консервативними нормами) і новими, сучасними запитами» [11, с.128].

Як результат, сучасна практика закладів вищої освіти, зорієнтованих на кардинальні інноваційні перетворення, зіткнулася із серйозними протиріччями:

– між їх потребами у швидкому розвитку в контексті «ідеї фундаменталізації університетської освіти» й «ідеї інноваційного /дослідницького університету» та психологічною неготовністю відчутної частини науково-педагогічних кадрів позитивно сприймати, опановувати й втілювати необхідні нововведення у свій власний викладацький досвід [4, с. 25];

– між зацікавленістю контингенту інтелектуально розвинених й обдарованих здобувачів вищої освіти у впровадженні інноваційних технологій навчання й активній участі в дослідницько-інноваційній діяльності та відсутністю необхідного індивідуального досвіду, компетенцій та якостей «інноваційної особистості» серед переважного складу науково-педагогічних кадрів [9, с. 48];

– між устремлінням окремих викладачів-новаторів створювати, впроваджувати і розповсюджувати свої авторські інноваційні ідеї й моделі навчання й виховання здобувачів вищої освіти та психологічними бар'єрами й формалізмом діяльності адміністрації, не схильної визнавати їх перспективність, доцільність та ефективність, а також підтримувати належним чином запропоновані інноваційні заходи та ініціативи [20, с. 56].

З врахуванням означених суперечностей, а також актуальності та соціальної значущості проблеми впровадження моделей інноваційного навчання в національних закладах вищої освіти, недостатнього рівня її дослідженості в психолого-педагогічній теорії та практиці, був зроблений вибір теми дослідження, зміст матеріалів та результати якого знайшли відображення у поданій монографії.

Об'єкт дослідження – психолого-педагогічні засади інноваційного навчання здобувачів у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – суб'єктивні чинники психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання.

Мета дослідження полягає у виявленні суб'єктивних чинників, які зумовлюють формування психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання у закладі вищої освіти.

Теоретико-концептуальну основу дослідження становлять праці вітчизняних та зарубіжних учених, які зробили відчутний внесок у розвиток психолого-педагогічної науки, розвиваючи ідеї:

– психології творчості (З. Абасов, К. Ляшенко, В. Моляко) та креативної педагогіки (Н. Кічук, А. Морозов, Д. Чернилевський);

– психології вищої школи та інноватизації вищої освіти (О. Ануфрієва, І. Зязюн, В. Кремень, М. Лисенко, Л. Морська, О.Скубашевська, О. Снісаренко, О. Чумак);

– інноваційного навчання (М. Артюшина, В. Делія, М. Кларін, Л. Козак, А. Усольцев, Т. Шамало та ін.);

– формування психологічної готовності фахівців до професійної діяльності (І. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Кічук, В. Пономаренко), до нововведень (Л. Коростильова, О. Советова), інноваційної педагогічної діяльності (О. Бартків, І. Дичківська, В. Уруський, В. Чудакова) та підготовки до неї (Л. Даниленко, О. Ігнатович, А. Камінська, О. Козлова та ін.);

– методології та методики проведення психологічних досліджень (Т. Бойко, А. Болотова, А. Кічук, В. Козлов, О. Кокун, І. Макарова, Г. Мануйлов, Н. Фетіскін).

В основу дослідження покладено припущення про те, що оскільки інноваційне навчання, яке переважно засновано на здійсненні провідними суб'єктами специфічної – продуктивно-творчої, проблемно-евристичної та дослідницько-інноваційної діяльності, то психологічна готовність до нього здобувачів вищої освіти тим вища, чим інтенсивніше виявляються їхні певні індивідуально-психологічні особливості, зокрема такі, як: потреба у пізнанні, автономність, здатність до саморозвитку, самоефективність, потреба в досягненнях, інтернальний контроль, креативність, інноваційність, стресостійкість і енергійність, які, виявляючись впливовими суб'єктивними

чинниками, забезпечують особистісний психофізіологічний комфорт, активність та позитивне самовідчуття.

Підтвердженню правомірності означеного вище припущення сприяло використання наступних методів дослідження, серед яких:

– теоретичні: аналіз, систематизація та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми інноваційного навчання, психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання; дедукція, порівняння та співставлення ознак традиційного та інноваційного навчання; абстрагування й конкретизація психологічних особливостей інноваційного навчання; схематизація компонентів психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, виокремлення її критеріїв та показників;

– емпіричні: цілеспрямоване спостереження за процесом впровадження освітніх інновацій у вищій школі, організації та трансформації системи традиційного навчання в моделі інноваційного навчання; анкетування й опитування здобувачів вищої освіти щодо їхнього мотиваційного ставлення до інноваційного навчання та розуміння його сутності й пріоритетів; тестування індивідуально-психологічних особливостей здобувачів вищої освіти за 11-ма психодіагностичними методиками («Спрямованість на оцінку або на отримання знань» (автори Е. Льюїс, Н. Курдюкова), «Автономність - залежність особистості у навчальній діяльності» (Г. Пригніна), «Самооцінка здатності особистості до самоосвіти і саморозвитку» (О. Сергєєнкова), «Потреба в досягненнях» (Ю. Орлова), «Шкала самооефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема», «Рівень суб'єктивного контролю» (Є.Ф. Бажин, Е.О. Голинкіна, Л.М. Еткінд) на основі шкали локусу контролю (Дж. Роттер), «Методика діагностики особистісної креативності» (О.Тунік), «Експрес-діагностика інноваційності» (В.П. Чудакової), «Тест шкільної тривожності Філіпса», «Методика визначення рівня тривожності» (Шкала Дж. Тейлора), «Методика САН» (С.А. Доськин, Н.А.Лаврентьєва, В. Б. Шарай, М.П. Мірошников));

– статистичні: метод кореляційного аналізу (вираховування коефіцієнту Пірсона) емпіричних даних, перевірки статистичних гіпотез.

Вірогідність наукових результатів і висновків умотивована: методологічним обґрунтуванням вихідних положень; репрезентативністю джерелознавчої бази; всебічним теоретичним аналізом проблеми інноваційного навчання як концептуальної основи модернізації підготовки здобувачів вищої освіти; опорою на сучасні досягнення інноватики, освітології, педагогічної психології, педагогіки і психології вищої школи; відповідністю використаних методів дослідження його меті та завданням; експериментальною перевіркою розроблених положень і гіпотези дослідження; якісним та кількісним аналізом отриманих результатів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *уперше* систематизовано психолого-педагогічні засади та обґрунтовано розвивально-виховний потенціал інноваційного навчання здобувачів вищої освіти; *визначено* сутність і структуру психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання як необхідного для академічної успішності новоутворення їхньої особистості в складі аксіологічного, потребнісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивно-операціонального, оцінно-рефлексивного компонентів; *виокремлено* її критерії та показники; *виявлено* суб'єктивні чинники (потреба у пізнанні, автономність, здатність до саморозвитку, самоефективність, потреба в досягненнях, інтернальний контроль, креативність, інноваційність, стресостійкість і енергійність), які впливають на становлення і розвиток означеного новоутворення особистості;

запропоновано авторське тлумачення понять «інноваційне навчання», «психологічна готовність здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання»;

подальшого розвитку набули ідеї психології вищої школи та педагогічної психології щодо внутрішніх механізмів інноватизації підготовки здобувачів вищої освіти, їхнього розвитку в умовах організації інноваційного навчання як майбутніх фахівців інноваційного типу, здатних до позитивного сприйняття, пошуку, впровадження, модифікування й створення інновацій.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що вони сприятимуть вдосконаленню способів організації підготовки здобувачів вищої

освіти на засадах інноваційного навчання; розробці нових елективних курсів, тем і модулів з психологічних та педагогічних дисциплін («Інноваційне навчання: сутність, специфіка, психологічні засади, способи організації», «Готовність викладача вищої школи до інноваційного навчання», «Готовність здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання»), активізації самостійно-дослідницької та науково-дослідної роботи студентів в галузі педагогічної психології, педагогіки і психології вищої школи, а також вдосконаленню інструктивно-методичного супроводу психодіагностичної та асистентської практик у закладах вищої освіти, зокрема, в магістратурі та аспірантурі спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 053 Психологія, 035 Філологія.

РОЗДІЛ І

ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Визначення поняття «інноваційне навчання» у психолого- педагогічній літературі

Значне підвищення соціальної ролі вищої освіти в сучасному суспільстві, яка визнається авангардом його соціокультурного життя, закономірно зумовило більшість інноваційних процесів, які відбуваються у вищій школі. При цьому, наголошує В. Кремень, «якщо до приєднання України до Болонського процесу основними орієнтиром вищої освіти було формування міцних знань, навичок і вмінь, що забезпечували готовність випускників до професійної діяльності за певним фахом, то сучасні стандарти й відповідні їм освітньо-професійні програми підготовки здобувачів все більше спрямовуються на перехід на моделі інноваційного навчання шляхом впровадження таких новітніх освітніх технологій, які б забезпечували баланс між соціальними та індивідуальними потребами, запускали б психологічні механізми саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти» [33, с. 128].

З цього слідує, що інноваційне навчання розуміється як інноваційний процес, в якому мають місце акти створення, впровадження та розширення новацій, а також відповідні зміни параметрів освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєві цикли. При цьому, новації, які реалізуються як цілеспрямовані зміни цілей, умов, змісту, засобів, методів і форм діяльності суб'єктів освітнього середовища, закономірно призводять до трансформації традиційного навчання в інноваційне навчання, оскільки саме останньому властива новизна, підвищення рівня активності та задоволення особистих потреб його учасників, досягнення більш корисного ефекту. Натомість, інноваційному навчанню, ґрунтованому на впровадженні новацій в освіті,

властиві загальні особливості, притаманні інноваційним процесам, що віддзеркалює табл. 1.1.

Аналізуючи роботи західних дослідників, М. Кларін обґрунтовує, що специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в нових ситуаціях [26, с. 81].

Таблиця 1.1

Загальна характеристика ознак інноваційного навчання
як інноваційного освітнього процесу

Параметри	Традиційний (стабільний) освітній процес	Інноваційний (не стабільний) освітній процес
1. Мета	Задоволення традиційної суспільної потреби	Задоволення нової суспільної потреби
2. Шляхи досягнення мети	Їх небагато. Відомий шлях досягнення мети вважається оптимальним	Їх може бути багато. Для вибору оптимальних шляхів необхідне вироблення відповідних стратегій інноваційної діяльності
3. Ризик при досягненні мети	Низький	Високий
4. Тип процесу	Неперервний	Перервний
5. Керованість процесом	Висока керованість, оптимальні можливості проектування	Низька керованість, необхідне стратегічне проектування
6. Плани	Короткострокові	Довгострокові, з можливістю їх коректування
7. Перспективи розвитку процесу	Збереження досягнутого рівня розвитку	Перехід на новий рівень розвитку, розроблення програми стратегічних змін
8. Ступінь узгодженості інтересів учасників процесу	Високий	Низький
9. Розподіл сфер відповідальності	Стабілізує межі відповідальності	Перерозподіляє відповідальність

Як видно з табл. 1.1, соціальний сенс і значущість інноваційного навчання полягають в тому, що воно здатне задовольняти нові суспільні потреби, що стосуються здобуття освіти та задоволення різнобічних освітніх інтересів та

уподобовань не тільки здобувачів освіти, але й підтримки ефективного розвитку інноваційної управлінської та педагогічної діяльності в сучасних закладах освіти шляхом розроблення програм стратегічних змін, вироблення більш гнучких форм організації освітнього процесу, перерозподілу сфер відповідальності між його провідними суб'єктами, стимулювання й активізації їхньої творчої професійної активності.

З огляду на означену закономірність, М. Кларін не випадково виділяє «два типи інновацій, на яких можливо спроектувати модель інноваційного навчання, серед яких:

- інновації-модернізації, що частково оновлюючи освітній процес, спрямовані на досягнення гарантованих результатів у межах його традиційної репродуктивної орієнтації;

- інновації-трансформації, які перетворюючи традиційний освітній процес на інноваційний, спрямовані на забезпечення його дослідницького характеру, організацію пошукової навчально-пізнавальної діяльності» [26, с. 81].

Порівнюючи між собою дидактичний ефект впровадження інновацій-модернізацій та інновацій-трансформацій в освітній процес, М. Кларін принципово розбіжністю традиційного та інноваційного навчання вважає роль тих, хто навчається, у реалізації дослідницько-інноваційної діяльності. У моделі традиційного навчання «студент залишається пасивним сприймачем навчальної інформації, оскільки інноваційні технології спрямовані лише на вдосконалення процесу засвоєння ним знань, які передаються». Модернізація системи освіти пов'язується, насамперед, із «введенням в освітнє середовище інноваційних технологій навчання, в основу яких покладені цілісні моделі організації процесу інноваційної діяльності, засновані на діалектичній єдності її методології та засобів здійснення» [26, с.93].

Отже, на відміну від традиційного навчання, спрямованого у закладах вищої освіти на формування знань, умінь та навичок майбутніх фахівців із жорстко заданими професійними якостями як виконавців відповідних посадових функцій шляхом підтримки й відтворення існуючої загальної й

професійної культури та соціального досвіду, під інноваційним навчанням вченими розуміється:

– «сучасна дидактична стратегія, зорієнтована не тільки на створення й упровадження нововведень в контексті модернізації та подальшого реформування системи вищої освіти, але й на зміни у способах діяльності викладачів та студентів, стилях їх мислення, життя й відносин, які із цими нововведеннями пов'язані» (О. Козлова [29, с. 39]);

– «спосіб відображення реакції системи освіти на перехід суспільства на більш високий ступінь свого функціонування, на кардинальну зміну її цілей в напрямку орієнтації на більш широке застосування оригінальних методик розвитку різноманітних форм мислення і творчих здібностей, активізації соціально-адаптаційних можливостей особистості» (І. Дичківська [13, с. 119];

– «форма осучаснення викладачами, що творчо мислять і нетрадиційно діють, освітнього середовища завдяки застосуванню прогресивних педагогічних ідей і досвіду педагогів-класиків та педагогів-новаторів в нових соціально-культурних умовах розвитку педагогічної практики та в їх новій інтерпретації» (Т. Медведовська [38, с. 30]);

– «платформа постійного привнесення до системи навчання і виховання принципово нових елементів, які базуються на активізації суб'єктів навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності в напрямку їхнього захоплення пізнанням інновацій, партнерства та творчої співпраці щодо їх опанування й використання у власному індивідуальному досвіді» (М. Аузіна [4, с. 72]);

– «стратегія творчого переосмислення мети, змісту, підходів, методів, засобів і форм організації освітнього процесу в умовах розвитку інноваційного суспільства, альтернативна традиційному навчання, побудована виключно на впровадженні педагогічних інновацій, нових інформаційно-комунікативних та авторських освітніх технологій, яка, сприяючи ефективному розвитку інноваційного мислення та інноваційного потенціалу особистості майбутніх фахівців, їхньої здатності до інноваційної професійної діяльності на засадах творчості, визначається не стільки конкретною сукупністю взаємно поєднаних

нових форм і методів організації їхньої навчально-пізнавальної, навчально-професійної та науково-дослідницької діяльності, скільки методичною вивіреністю їх використання» (Г. Золотарьова [17, с. 93]).

Суттєво й те, що А. Хуторської, звертаючи увагу на те, що в основу інноваційного навчання покладено особливу – «продуктивну діяльність суб'єктів незалежно від її предмету та поставленої мети, виокремлює в її складі чотири характерні етапи:

- науковий пошук (результатом цього етапу є сформульована проблема, цілі та завдання передбачуваного нововведення);
- створення новини (реалізуються намічені перетворення; основним результатом цього етапу є знакова або матеріальна фіксація новини);
- реалізація новини (цей етап містить оцінювальний, організаційно-управлінський та оформлювально-трансляційний аспекти);
- рефлексія (відбувається зіставлення отриманого результату з поставленими цілями; продукт зіставляється з його вихідним образом)» [49, с. 58].

Зважаючи на навчальний характер інноваційної діяльності студентів як суб'єктів інноваційного навчання, М. Лисенко виділяє «наступні її етапи:

- орієнтація – дослідження суб'єктом наявної ситуації для визначення бажаного й можливого її розвитку;
- цілепокладання – створення цілі діяльності як образу бажаного майбутнього;
- цілереалізація – перетворення цілі в об'єктивну предметну діяльність у вигляді плану дії, реалізація цього плану, контроль (зіставлення цілі з реальним результатом), корекція (доопрацювання результату до рівня цілі), оцінка (усвідомлення ступеня ефективності своєї діяльності)» [35, с. 13].

На думку А. Андреева, творча приналежність процесу інноваційного пошуку обумовлює те, що «йому властиві ті ж основні етапи, що, зазвичай, виділяють у процесуальному аспекті творчої діяльності, а саме:

– підготовка (поглиблений аналіз проблеми, накопичення й обробка інформації про шляхи її розв’язання);

– визрівання задуму (після деяких невдалих спроб розв’язати поставлену задачу індивід зазвичай відсторонюється на деякий час від неї; велике значення на цьому етапі має робота підсвідомості);

– інсайт (інтуїтивне бачення кінцевого результату, миттєва здогадка);

– перевірка здогадки (наприклад, на практиці)» [2, с. 152].

Загалом, не зважаючи на наявні відмінності у визначенні поняття «інноваційне навчання», більшість науковців звертає увагу на його специфічних характеристиках порівняно з традиційним навчанням, що висвітлює табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Порівняльна характеристика складових процесу організації
традиційного та інноваційного навчання

Складові процесу навчання	Традиційне навчання	Інноваційне навчання
Мета	передача знань, ознайомлення з культурою, засвоєння соціального досвіду	сприяння самореалізації і самоствердженню особистості, культурний обмін
Зміст	знання, вміння, навички, розрізнені предмети	знання-цінності, знання-способи дослідницької (інноваційної) діяльності, знання-компетенції, інтегровані курси, модулі
Форми і методи	перевага аудиторних занять і вербальних методів подання інформації; індивідуальна чи фронтальна робота, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні методи	різноманітні форми спільної (інтерактивної, проектної) діяльності, самостійна робота, розширення форм навчання (взаємонавчання, педагогічне дослідження, засвоєння і експертиза педагогічних новацій, колективна творчість); проблемно-евристичні, продуктивні,

		творчо-пошукові, дослідницькі методи
Технології	інформативні, тренувальні	інноваційні, інформаційно-комунікативні, цифрові, мультимедійні, інтерактивні
Позиція і роль викладача у навчальному процесі	викладач – лектор, транслятор знань; суб'єкт, який визначає всі аспекти процесу навчання	викладач – просвітитель, наставник, тьютор, фасилітатор, помічник, дослідник власної професійної діяльності, лідер проблемної групи, учасник групи «стратегічного планування», який ініціює і стимулює перетворення студентів в активних суб'єктів навчання
Позиція і роль студентів у навчальному процесі	пасивна: студент – об'єкт педагогічного впливу, сприйняття, засвоєння і відтворення інформації, яку надає викладач	активна: студент – рівноправний та ініціативний суб'єкт дидактичної взаємодії, активне засвоєння і генерування ідей на основі знань, отриманих із різноманітних джерел
Тип інформаційної комунікації	керована викладачем інформація	багатоканальна система, яка генерує інформацію між викладачем і студентами, а також забезпечує інформаційну взаємодію між ними
Діяльність	відтворювальна, репродуктивна	продуктивна, пошукова, самостійно-дослідницька, інноваційна, творча
Характер взаємодії	монолог, тренінг	діалог, дискусія, дебати, емпатія, рішення творчих, пошуково-дослідницьких завдань, розв'язання проектних та винахідницьких задач, рефлексія
Ступінь проблемності процесу навчання	інколи має місце описування проблем чи проблемних ситуацій	навчання відбувається в основному на прикладах і в умовах проблемних ситуацій, що сприяє формуванню вмінь їх визначення і пошуку способів конструктивного вирішення

Як слідує з табл. 1.2, інноваційне навчання вбачається таким, яке має наступні специфічні ознаки, як-от:

- випереджальний характер, сутність якого полягає в тому, щоб своєчасно підготувати людину до успішного функціонування в соціокультурних умовах, які постійно ускладнюються;

- особистісно орієнтований характер, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, поширює міру свободи, індивідуальних переваг та освітніх траєкторій, утверджує само актуалізацію та саморозвиток особистості викладача й студента;

- визнання новітніх освітніх технологій як системоутворювального фактора практичного перетворення системи навчання у закладі освіти відповідно до сучасних завдань інноваційного суспільства та економіки;

- спрямованість на організацію самостійної пізнавально-пошукової діяльності студента на основі розвитку навичок самоспостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти;

- спрямованість на формування множинності суб'єктних картин світу, смислопошуковий діалог, структурування особистісних знань;

- опора на сукупність інформаційно-знаннєвих систем, що виконують аналітико-оцінні функції стосовно інших інформаційних систем.

З огляду на це, серед основних перспектив змін у педагогічній діяльності викладачів та пізнавально-пошуковій діяльності студентів при інноваційному навчанні порівняно з традиційним, науковці виокремлюють наступні, а саме:

- ускладнення «дидактичної діяльності викладачів щодо розробки авторських робочих програм та силабусів навчальних дисциплін, а також їхнього методичного забезпечення, у зв'язку зі швидким розвитком педагогічної інноватики та технологічної основи навчання» [19, с. 78];

- необхідність набуття викладачами «проективних знань і вмінь для моделювання цілісних авторських дидактичних систем навчання і виховання з врахуванням зарубіжних та вітчизняних новітніх освітніх технологій» [17, с. 69];

– посилення «вимог до якості навчальних матеріалів, які створюються викладачами, у зв'язку з відкритістю доступу до них, контролю за ними» [23];

– підвищення «рівня і динаміки процесів для засвоєння інформації, що постійно розширюється» [29, с. 84];

– зростання ролі «взаємодії суб'єктів освітнього середовища зі зміщенням центру навчального процесу від викладача до студента» [38, с. 30];

– розширення «функцій викладача щодо психолого-педагогічної підтримки й супроводу студента, допомоги йому в організації навчально-пізнавальної та самостійно-дослідницької діяльності, практичній реалізації індивідуального плану навчання згідно обраного освітнього маршруту» [39, с.];

– використання «можливостей зворотного зв'язку у дидактичній взаємодії викладача з кожним студентом за допомогою нових комунікаційних технологій» [44].

Суттєво й те, що за цільовим та результативним аспектами інноваційне навчання визначається вченими як процес, що:

– значною мірою «сприяє створенню й становленню тих суб'єктивних умов, які роблять реально можливою творчість як викладача, так і студентів під час їхньої дидактичної взаємодії та співпраці» (О. Іваницький [19], Н. Ткачова [21]);

– стимулює «інноваційні зміни в культурі та соціальному середовищі на основі переорієнтації основних завдань освіти з передачі традицій і наукових знань на формування здібностей здобувачів знаходити унікальні смисли» (В. Франкл [48, с. 295];

– формує особистість, «здатну вносити інноваційні зміни в нинішні культуру й середовище, успішно розв'язувати проблемні ситуації, які постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством, завдяки постійному залученню студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що характеризується інтенсивною багатосторонньою комунікацією суб'єктів освітнього середовища, обміном інформацією та результатами діяльності» (К. Ляшенка [36]);

– розвиває «основи інноваційного мислення особистості, що спрямовується на забезпечення інноваційної діяльності та здійснюється на когнітивному (створення нового знання шляхом внутрішньої рефлексії) та інструментальному (об'єктивізація й реалізація нового знання у практичній діяльності) рівнях, будучи за своїми ознаками творчим (призводить до суб'єктивно нових результатів), науково-теоретичним (відповідає сучасному рівню розвитку науки), соціально-позитивним (відповідає ідеям гуманізму, має соціальне значення), конструктивним (пов'язано зі здатністю реалістично й діагностично ставити задачі та вибирати адекватні методи та засоби для їх розв'язання, планувати послідовність дій, визначати ступінь досягнення мети і, за потреби, коригувати свої дії), перетворювальним (не обмежується лише розробкою моделей, зокрема креслень, схем, алгоритмів, але й їх втіленням, що сприяє перетворенню матеріального світу й соціуму), прагматичним (не обмежується лише відкриттям та його теоретичним обґрунтуванням, але й передбачає впровадження інноваційного продукту та отримання від цього практичних результатів)» (О. Усольцева, Т. Шамало [45, с. 95-96]);

– сприяє «підготовці особистості до майбутньої інноваційної діяльності за умови інтеграції елементів науково-дослідної, проектної, конструкторської та винахідницької діяльності в структуру, зміст та організаційні форми освітнього процесу, реалізації можливості комерціалізації отриманого нею творчого результату у певні варіанти суб'єктивно нових товарів і послуг» (О. Козлова [29, с. 102]);

– формує «здатність і готовність особистості до здійснення особливої – інноваційної діяльності, що пов'язана з розробленням, теоретичним та експериментальним дослідженням, а також практичним впровадженням (у навчально-виховний процес, у діяльність наукової лабораторії, організації чи підприємства) певної новини (продукту або способу, технології), що має корисний ефект» (А. Андреев [2, с. 163]);

– забезпечує завдяки стимулюванню новаторських змін та створенню інноваційного освітнього середовища «розвиток інноваційних особистісних

властивостей здобувачів, їх готовності до здійснення інноваційної діяльності в умовах сучасного динамічного суспільства» (О. Снісаренко, О. Ануфрієва [44]).

Через це, характерними рисами інноваційного навчання вважаються:

- передбачення (anticipation) як «здатність до розуміння нових, незвичайних ситуацій, прогнозування подій, оцінка наслідків прийнятих рішень, орієнтація на майбутнє» [53];

- співучасть (participation) як «соціальна активність, участь особистості в найважливіших видах діяльності, її особистий вплив на прийняття локальних та глобальних рішень, здатність бути ініціативним» [54].

Отже, викладене вище дозволяє узагальнити, що модель організації інноваційного навчання, як мінімум, передбачає:

- активну участь студентів в процесі самостійного пошуку, аналізу та узагальнення навчальної інформації, а не пасивне її засвоєння;

- більш широке застосування можливості прикладного використання знань у реальних умовах;

- наведення концепцій і знань у найрізноманітніших формах, а не тільки у текстовій;

- постійне залучення студентів до колективної мислєдїяльності, ситуацій інтерактивної взаємодїї, роботи в командї, а не тільки до виконання завдань самостїйної дїяльності;

- знаходження нових шляхів та способів пізнавальної дїяльності під час пошуку та відкриття істини, а не тільки запам'ятовування інформації.

Досліджуючи особливості інноваційного навчання, Л.Даниленко вважає що його концептуальні засади складає «інноваційно зорїєнтований підхід в освіті, який ґрунтується на принципах:

- організованої інноваційної зміни станів освіти;
- переходу від стихійних механїзмів перебігу інноваційних процесів до свїдомо керованих;

- інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості реалїзації основних етапів інноваційних освітніх процесів;

- прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі;
- посилення стійкості інноваційних процесів, прискорення їх розвитку у системі освіти;
- підтримки інноваційної ініціативи, творчості, самодіяльності і самостійності об'єктів управління» [9, с. 77-78].

Таким чином, викладене вище дає змогу узагальнити, що інноваційне навчання:

- характеризується повною або частковою зміною цілей, змісту освіти, принципів, методів, форм і технологій організації освітнього процесу;
- реалізується як процес пошуково-евристичної та продуктивно-творчої діяльності тих суб'єктів освітнього середовища закладу вищої освіти, які спрямовані на створення, освоєння, модифікування, використання й поширення нововведень з метою їх переведення в режим творчого саморозвитку та неперервного особистісного та професійного самовдосконалення.

1.2. Сутність і психологічні механізми інноваційного навчання

Приступаючи до виокремлення й опису психологічних особливостей інноваційного навчання як сучасного феномена, який досліджується науковцями в галузі дидактики та педагогічної психології, слід вказати на те, що воно передбачає здійснення його провідними суб'єктами саме продуктивної діяльності, зокрема, не стільки навчальної, скільки інтенсивної самостійно-пошукової, науково-дослідницької, проектної, творчої (інноваційної) діяльності студентів [22]. Останнє вимагає наявності у суб'єктів інноваційного навчання:

- відповідної мотивації як системи спонукань, що зумовлюють їхню активність й визначають її спрямованість (зокрема, пізнавальні мотиви, мотиви досягнення, інтерес до інноваційної діяльності, зосередженість на ній (наполегливість), працьовитість, діловий мотив, пов'язаний зі спрямованістю на

розвиток здатності практично діяти та застосовувати набутий досвід у конкретних життєвих ситуаціях);

– креативності (лат. creatio – створення, творіння, породження чогось нового) як комплексу інтелектуальних та особистісних особливостей, що «визначають здатність індивіда бачити проблеми та генерувати нестандартні ідеї щодо їх розв’язання у процесі інноваційного пошуку, сприяють самостійному висуненню ним проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей та нешаблонному їх розв’язанню» [53], для високого рівня якої «характерна миттєвість (кількість думок, що виникають за одиницю часу); оригінальність (змога продукувати цікаві думки, що відрізняються від загальноприйнятих пізнавальних стандартів, індивідуальність творчого мислення, незвичайне ставлення до проблеми); вразливість (чуттєвість до факторів, протиріч, невизначеностей)» [56]); «метафоричність (змога створювати фантастичні ідеї при збереженні певного об’єктивного зв’язку з вихідною проблемною ситуацією, вміння у простому бачити складне, а в складному – просте); гнучкість (здатність до швидкого переключення, відкритість новому досвіду й ідеям); точність (стрункність, логічність, строгість творчого мислення, вибір оптимального рішення, що відповідає меті)» [55];

– інноваційності як особистісної характеристики, що «визначає здатність людини адаптуватися в світі, знаходити, приймати та впроваджувати нове» [58] та потенціалу «інноваційної особистості», зокрема, «наявності інноваційної компетентності, інноваційної сприйнятності, інноваційного інтелекту, а також здібностей до інноваційної діяльності як відповідних індивідуально-психологічних особливостей, що виявляються в цій діяльності та є умовою її успішного виконання» [20, с. 98];

– готовності викладача «до інноваційної педагогічної діяльності, мотиваційно-ціннісним ядром якої є здатність до творчого мислення, висока мотивація щодо власних професійних досягнень (бажання брати участь у розробленні та використанні освітніх інновацій та залучати студентів до інноваційного пошуку у процесі їх навчання), мета якої полягає у створенні

нових освітніх продуктів (приладів, діючих моделей, макетів, схем, способів досягнення корисного ефекту тощо), а операціональний аспект якої ґрунтується на способах її здійснення (методах теоретичних та експериментальних досліджень; моделюванні нестандартних педагогічних ситуацій; розробці та апробації нововведень та інноваційних освітніх технологій; використанні наочних та технічних засобів навчання, новітніх джерел інформації, реалізації нестандартних організаційних форм (аудиторних та позааудиторних)» [2, с. 96];

– готовності тих, хто навчається, «до інтенсивної самостійно-пошукової, науково-дослідницької та дослідницько-інноваційної діяльності, спрямованої на самостійне вироблення інноваційних освітніх продуктів (пристрої, діючі моделі, макети, схеми, способи реалізації корисного ефекту тощо), а також змін, що відбуватимуться в них у процесі їх створення (набуття знань, уявлень, досвіду, розвиток здібностей)» [24, с. 75], оскільки в межах інноваційного навчання «студент здійснює не репродуктивну, а саме продуктивну діяльність: не просто вивчає певний предмет і його теми, а самостійно пропонує ідеї, створює пристрої, демонстраційні моделі; самостійно застосовує знання в новій ситуації або у відомій ситуації знаходить нові для себе знання, нові правила дії» [38, с. 29]. Ефективність інноваційної діяльності підвищується за умови, «якщо той, хто її здійснює, вміє знаходити в передбачуваному результаті (нововведенні) власну мету, тому що навчальний аспект останньої не обмежується лише матеріальними об'єктами, створюваними студентами у процесі навчання, а передбачає, насамперед, вихідний стан їхніх пізнавальних можливостей» [34, с.8].

Отже, інноваційне навчання, стимулюючи новаторські зміни в культурі та соціальному середовищі, зорієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку творчих здібностей, опанування різноманітних форм логічного та образного мислення, а також здатності до плідного співробітництва з іншими людьми. Через це правомірно припустити, що в основу провідного психологічного механізму інноваційного навчання закладено модель особистісно зорієнтованої взаємодії суб'єктів

певного соціально-культурного гатунку – «інноваційних особистостей» як носіїв нової свідомості, оригінальних ідей та нестандартних рішень, покликаних не тільки пізнавати завдяки активізації критичного мислення, але й активно й відповідально діяти, виявляючи здатність творчо і результативно працювати, бути академічно й соціально мобільними та конкурентноспроможними.

В означеному контексті О. Чумак звертає увагу на те, що «продуктивна діяльність суб'єктів інноваційного навчання формуються під впливом відповідного освітньо-наукового середовища, яке повинно мати високий ступінь невизначеності й багатоваріантність», оскільки, будучи основною сферою навчально-пізнавальної діяльності студента, що постійно розширюється, «вбирає дедалі більше багатства його зв'язків із навколишнім світом, опосередкованих культурою» [51]. Умовно в освітньо-науковому середовищі закладу вищої освіти виділяють дві частини:

– матеріальну (ресурсну), яку складають «матеріально-технічна база (технічні засоби (мультимедійна апаратура, прилади, діючі моделі та макети пристроїв, інструменти, інші матеріали; різні джерела інформації (зокрема, навчальна та наукова література, каталоги патентів, комп'ютерні бази даних тощо), навчально-методичний комплекс дисциплін, які викладаються згідно освітньо-професійних програм (робочі програми та силабуси; тексти лекцій, плани практичних занять, авторські підручники і навчально-методичні посібники; діагностичний інструментарій для поточного, періодичного та підсумкового контролю знань і вмінь студентів, виміру рівнів їх загальних та спеціальних (фахових) компетентностей) та науково-педагогічні кадри, які мають мати наукові ступені та звання, постійно проходити курси підвищення своєї кваліфікації, підтверджуючи щороку не менш ніж наявність 4 пунктів професійної активності»;

– ідейно-технологічну, яка «визначається загальною стратегією інноваційного розвитку держави, стратегічною метою і завданнями перспективного розвитку закладу вищої освіти, концептуальними засадами

реально діючих освітньо-професійних програм підготовки фахівців, а також зв'язками всіх суб'єктів освітньо-наукового середовища з реальним світом» [51].

Оскільки освітньо-наукове середовище «виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів закладу вищої освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості» [4, с. 97], то визначальними характеристиками середовища, притаманного інноваційному навчанню, «є здатність до самовідтворення й самооновлення усіх його складових елементів у відповідності із їх потенційними можливостями» [17, с.123]. Особливий характер та принципово нову суть освітньо-науковому середовищу інноваційного навчання надають такі його аспекти, як «цілепокладання, характер навчальної взаємодії, специфіка освітньої траєкторії здобувача, характер взаємодії між ним і викладачем, що характеризують:

- сферу інтелектуального, професійно-особистісного й духовного розвитку;
- сферу творчого та інноваційного самовиявлення, соціальної та науково-дослідницької активності;
- сферу вираження здобувачами та викладачами своєї індивідуальної та професійно-педагогічної самоцінності;
- сферу духовно-творчої, наукової та дослідницько-інноваційної комунікації;
- сферу інформаційно-комунікативної, функціональної і просторової організації» [24, с. 51].

Означені сфери освітнього середовища, зазначає А. Каташов, «актуалізуються в процесі інтелектуально-творчого саморозвитку і самореалізації особистості, що передбачає ґрунтовну загальноосвітню і профільну підготовку; розвиток творчого, критичного та інноваційного мислення, опору на моделі навчання, що стимулюють самостійний пошук і

рефлексію, готовність до вибору з альтернативних можливостей, інтуїцію; якісне навчання за індивідуальними програмами з відповідним змістом, темпом, формами контролю й оцінювання, створення й реалізації індивідуальних освітніх траєкторій» [24, 112].

Слід зазначити, що розмаїття підходів до проблем інноваційної діяльності в освіті (Л.Даниленко [9], В.Сластьонін, Л.Подимова [43], Н. Юсуфбекова [52] та ін.) дозволяє виявити провідні вимоги до освітнього середовища, властивого концепції інноваційного навчання, тому що:

– особистість, яка навчається, – «абсолютна цінність, оскільки їй надається можливість бути собою»;

– особистість, яка навчається, – «реалізує своє право на освіту і всебічний духовний розвиток та творчий саморозвиток у відповідності зі своїми соціокультурними потребами, пізнавальними інтересами, науково-дослідницькими здібностями й креативними можливостями»;

– особистість, яка навчає, – «розвиває свої професійні, креативно-творчі й особистісні якості, духовну культуру, організує навчально-виховну й інноваційно-дослідницьку діяльність здобувачів вищої освіти, виходячи з принципів природо- і культуровідповідності, гуманізації, естетизації на основі взаємодії загальнолюдських і національних цінностей, інноватизації освітнього середовища шляхом позитивного сприйняття освітніх інновацій, опанування й практичного впровадження інноваційних освітніх технологій, створення авторських дидактичних систем» [9];

– особистість менеджера вищої освіти забезпечує «оптимістичний дух для мотивування, здійснення й оцінки якості творчої, наукової та інноваційно-дослідницької діяльності суб'єктів розвивального освітньо-наукового середовища» [43];

– колектив науково-педагогічних працівників «працює у творчому, пошуковому й інноваційно-дослідницькому режимах на основі діалогу культур, толерантних відношень, партнерського співробітництва, взаємної вимогливості,

поваги, довіри й атмосфери спільної радості успіху як основи професійно-педагогічної життєдіяльності» [52].

Через це, як зазначає А. Каташов, «психологічними аспектами освітнього середовища інноваційного навчання є такі:

- причетність особистості до певного соціуму, детермінуючі фактори життєвого середовища особистості як специфічного фізичного оточення, соціокультурних обставин, що визначають загальний уклад і ритм життєдіяльності;

- міра відкритості та діалогічності інформаційно-комунікативних зв'язків та контактів особистості;

- вплив психологічного «хронотопу» (суб'єктивна просторово-часова організація);

- міра створення простору ампліфікації як простору повного вираження індивідуальних, гендерних і вікових можливостей здобувачів;

- співвідношення території колективної та індивідуальної «власності»;

- наявність ритуальних дій і процедур «соціопредметної» організації освітнього середовища» [24, с. 138].

Таким чином, викладене вище дозволяє дійти висновку, що залучення студентів до інноваційного навчання передусім передбачає володіння викладачами його концептуально-теоретичними і методичними основами, що необхідно для розроблення, впровадження та використання його провідних технологій, методів, засобів та форм. Необхідність залучення студентів до інноваційно-дослідницької діяльності вимагає також набуття викладачами дидактичної компетентності (зокрема, знаннями сутності та змістових етапів інноваційної діяльності з урахуванням її навчального аспекту; основних методів інноваційного пошуку та розв'язки проектних та винахідницьких задач; основ інтелектуальної власності (зокрема, правил патентування); методів активізації інноваційної діяльності студентів в освітньому процесі) та індивідуального досвіду з її проектування, організації та керівництва (здатність оцінювати ефективність запропонованих студентами інноваційних рішень;

досвід оформлення заявок на інноваційні гранти, корисні моделі та винаходи; досвід апробації та впровадження власних інноваційних рішень; здатність до створення власних методів і засобів, спрямованих на активізацію інноваційної діяльності студентів).

Висновки до розділу I

Аналіз, систематизація та узагальнення використаних наукових джерел дають можливість сформулювати наступні висновки:

1. З'ясовано особливості інноваційного навчання як специфічного психолого-педагогічного феномена, розуміння сутності якого виходить з того, що:

– інноваційна діяльність, онтологічна природа і характер якої зумовлені виявами найвищих рівнів творчості та креативності, постає парадигмальним явищем сучасного соціокультурного буття людини й найважливішим чинником розвитку більш перспективного – інноваційного суспільства, оскільки є основною рушійною силою розвитку Homo Sapiens і людської культури;

– інновації як результат, продукт і прояв найпотужнішого виду інтелектуально-творчої активності людини – інноваційної діяльності в умовах розвитку інноваційного суспільства одночасно постають необхідним сутнісним фактором змін традиційного соціокультурного буття сучасної людини, яка для забезпечення своєї успішної адаптації, соціалізації й самореалізації повинна набути властивостей інноваційної особистості та ефективного суб'єкта інноваційної діяльності.

2. Інноваційне навчання, яке передбачає втілення інновацій-модернізацій, що частково оновлюючи освітній процес, спрямовані на досягнення гарантованих результатів у межах його традиційної репродуктивної орієнтації, або застосування інновацій-трансформацій, які перетворюючи традиційний освітній процес на інноваційний, спрямовані на забезпечення його дослідницького характеру, організацію пошукової та продуктивної навчально-пізнавальної діяльності здобувачів, передусім спрямоване на стимулювання «Я-

концепції» та розкриття творчого потенціалу всіх суб'єктів освітнього середовища, дозволяючи враховувати і більш швидко задовольняти їхні індивідуальні потреби та інтереси, сприяючи активному саморозвитку, актуалізації та ефективній самореалізації особистості.

3. Інноваційне навчання завжди віддзеркалює шлях перспективного розвитку дидактичної системи в залежності від досягнень науково-технічного та соціально-культурного прогресу суспільства, який веде до часткових або радикальних змін та відповідного перетворення її елементів (цілей і завдань, методологічних засад і підходів, принципів, методів, форм, засобів і технологій) задля породження нової якості освіти завдяки оновленню її матеріально-технічної бази, системи управління, гармонізації дидактичних та соціально-психологічних відносин, утвердження нового способу буття та нових стилів академічної поведінки, потребує подолання укорінених стереотипів, застарілих звичок, традицій, тенденцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З.А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности. *Философия образования*, 2006. №1(15). С.56–62.
2. Андреев А. М. Підготовка майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі : монографія. Запоріжжя : Статус, 2018. 380 с.
3. Артюшина М.В. Психолого-педагогічні аспекти інноваційного навчання студентів. *Досвід організації та активізації навчального процесу на основі впровадження інноваційних технологій*: Зб. матеріалів наук.-метод. конф. 5-8 лютого 2008 р. У 2 т. Київ: КНЕУ, 2008. Т. 2. С. 24–26.
4. Аузіна М.О., Возна А.М. Інноваційні процеси в освіті : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Львів: ЛБІ НБУ, 2003. 103 с.
5. Бех І. Моделюючи суспільство майбутнього (Особистісно зорієнтовані технології у виховному процесі). *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2000. №1. С. 86–95.
6. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. *Виховання особистості*: навч.-метод. посібник: У 2 кн. Кн. 2. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
7. Богданова І.М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття: моногр. Одеса: М.П. Черкасов, 2009. 157 с.
8. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. Київ: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. 380с.
9. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх закладах: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 150 с.
10. Делия В. П. Инновационное мышление в ХХІ веке. Москва: Де-По, 2011. 232 с.
11. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для ХХІ века. Москва: Изд-во ЮНЕСКО, 1996. 358 с.

12. Діагностувальні методики /укладач Т.В. Бойко. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2013. 40 с.
13. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підруч. 2-ге вид., допов. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.
14. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 4 липня 2002 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
15. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. №2145-VIII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
16. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» від 08.09.2011 р. №3715-VI. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3715-17>.
17. Золотарёва Г.Н. Инновационные педагогические технологии при подготовке учителей в Германии: Дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Дрогобыч, 2011. 189 с.
18. Зязюн І.А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Зязюн. Київ. : МАУП, 2000. 309 с.
19. Іваницький О.І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2005. 343 с.
20. Ігнатович О.М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників. Монографія. Київ: ДКС Центр, 2018. 376 с.
21. Інноватика в галузі освіти: Методичні рекомендації до проведення лекційних, семінарських занять, організації позааудиторної самостійної роботи, підготовки до підсумкової атестації /укладачі: Попова О. В., Ткачова Н. О., Васильєва С.О. Харків, 2020. 55 с.
22. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / ред. П.Ю. Саух. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 443 с.
23. Камінська А.В. Формування готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11kavvzn.pdf>.

24. Каташов А.И. Педагогические основы развития инновационной образовательной среды современного лицея: Дис. ... канд. пед. наук /13.00.01. Луганск, 2001. 186 с.
25. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. Київ: Либідь, 1991. 196 с.
26. Кларин М.В. Инновационные модели обучения. *Исследование мирового опыта*: монографія. Москва: Луч, 2016. 640 с.
27. Козак Л.В. Інноваційне навчання як основа розвитку інноваційної особистості майбутнього викладача. *Розвиток особистості умовах трансформаційного суспільства*: матеріали Міжн. наук.-практ.конфер. (Київ, 13 грудня 2012 р.). / заг. ред. В.О. Огнев'юка. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2012. С. 36–42.
28. Козак Л.В. Педагогічна інноватика у розвитку нових напрямів освіти. *Освітологічний дискурс*, 2014. № 2 (6). С. 74–85.
29. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 235 с.
30. Коkun О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ : Інформ.-аналіт. агентство, 2012. 199 с.
31. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. URL: http://www.irf.ua/knowledgebase/news/konceptiya_rozvytku_osvity_na_period_20152025r.
32. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій. URL: slavmmmc.at.ua/Starovojtova/slovník_terminiv_iinovac.doc.
33. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 448 с.
34. Кушнір В., Кушнір Г., Рожкова Н. Інноваційність освіти як дидактичний принцип. *Рідна школа*. 2012. №6 (990). С. 3–8
35. Лисенко М.В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10. Київ, 2013. 16 с.

36. Ляшенко К.І. Творчий розвиток педагога засобами інноваційної діяльності. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4586/1/LYSHENKO.pdf>.

37. Маркова А.К. Психология профессионализма. Киев: Наука, 1996. 308 с.

38. Медведовська Т. П. Впровадження інноваційно-орієнтованого підходу у професійну підготовку фахівців. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2014. Вип. 23. С. 29–31.

39. Меньйло В.І. Підготовка майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності: теоретико-методичні аспекти: монографія. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2020. 580 с.

40. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие Москва: Академический проект, 2004. 560 с.

41. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2008. 256 с.

42. Скубашевська О.С. Філософія інноваційного розвитку освіти в умовах становлення інформаційного суспільства в Україні : автореф. дис. ... канд. філософ, наук : 09.00.10. Київ, 2010. 31 с.

43. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 230 с.

44. Снісаренко О., Ануфрієва О. Інноваційний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/2_2018/%D0%9F%D0%9E__2_2018.

45. Усольцев А.П., Шамало Т. Н. О понятии инновационного мышления. *Педагогическое образование в России*. 2014. № 1. С. 94-98.

46. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: моногр.; за ред. В.Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка. 2008. 472 с.

47. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2005. 490 с.

48. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.

49. Цокур О. Психолого-педагогічні особливості інноваційного навчання здобувачів вищої освіти. *Іноземні мови в контексті сучасного розвитку природничих та гуманітарних наук: міждисциплінарний підхід: збірник матеріалів IX Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції з питань методики викладання іноземної мови* (Одеса, 18 травня 2023 р.). ОНУ імені І.І. Мечникова. Одеса: 2023. С. 62–65.

50. Цюняк О. П., Довбенко С. Ю. Педагогічна інноватика : навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2019. 190 с.

51. Чумак О.В. Парадигма освіти XXI століття : інноваційні аспекти URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf.

52. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. Москва: НИИ теории и истории педагогики, 1991. 191 с.

53. Dumont H. Istance and F. Benavides (eds.) The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, 2010. OECD Publishing, Paris. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>.

54. Innovative Learning Environments. URL: <http://ile.education.govt.nz>.

55. Innovative Learning Environments Research Study. URL: <http://www.learningspaces.edu.au/docs/learningspaces-final-report.pdf>.

56. OECD. Teachers matter: Attracting, retaining and developing teachers. Paris: Author. 2005. URL: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>.

57. OECD. Innovative Learning Environments, Educational. Paris, 2013. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

58. OECD. Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems Paris, 2015. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en>.

РОЗДІЛ II

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Поняття «психологічна готовність» в контексті провідних дослідницьких підходів

Пристаюючи до реалізації третього завдання дослідження, яке вимагало розкриття сутності, специфіки й структури психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, ми скористалися методом дедукції, який дозволяв здійснити аналіз означеного феномена від загального до конкретного. Оскільки окремі аспекти проблеми психологічної готовності до діяльності вивчалися багатьма науковцями, як в загальнотеоретичному, так і в професійно-практичному аспектах, то це відкривало можливість скористатися результатами їхніх досліджень в плані уточнення суті базового поняття, яким є «готовність», а потім на основі цього, конкретизувати особливості феномена «психологічна готовність до діяльності» та схарактеризувати специфіку «психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання» як специфічного виду їхньої самостійно-дослідницької діяльності.

Зазначимо, що слідуючи традиції, аналіз сутності поняття «готовність» ми розпочали з опрацювання тлумачних словників, в результаті чого було з'ясовано, що його синонімами, тобто найближчими за смисловими значеннями словами є терміни:

- «бажання» як внутрішня потреба чого-небудь, зацікавленість у здійсненні чого-небудь, володінні чим-небудь;
- «хотіння», «охота» до чогось, «схотінка» як схильність (звичайно не постійна) робити що-небудь, займатися чим-небудь у той чи інший час або згода й бажання відразу ж зробити що-небудь [56, с. 136].

В академічному словнику української мови термін «готовність» тлумачиться «як стан готового»; «бажання зробити що-небудь» [64, с. 148]. За визначенням В. Даля, готовність – «стан і властивість людини, яка може та бажає щось виконати» [69, с. 117]; у словнику С. Ожегова це поняття трактується як «згода зробити що-небудь» [56, с. 122].

Аналіз психологічних словників та довідково-термінологічних видань засвідчив, що поняття «готовність» (з англ. *readiness to action*) визначається по-різному, але здебільшого як:

- «стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій» [6, с. 101];
- «стан мобілізації психофізіологічних систем перед майбутньою діяльністю» [9, с. 191];
- «стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності» [29, с. 136].

В означеному контексті слід зазначити, що опрацювання найбільш ґрунтовних психолого-педагогічних джерел засвідчило, що поняття «готовність», яке є часто вживаним, не знайшло до сьогодні однозначного визначення, про що засвідчує табл. 2.1.1, хоча воно вперше у психолого-педагогічний обіг було введено М. Дьяченко та Л. Кандилович у 1976 році. При цьому, означеному поняттю передував усталений в теорії психотехніки та психології праці термін «установка», під яким розумілася «загальна фізіологічна готовність організму до виконання того чи іншого виробничого завдання» [72], яка була об'єктом спеціальних досліджень наприкінці XIX століття.

Конкретизація цього факту дало можливість узагальнити, що проблема готовності, яка досліджувалась в міждисциплінарному ракурсі, має певну історію з властивими їй «п'ятьма періодами розвитку, а саме:

- кінець XIX – початок XX ст. – вивчаються питання готовності в контексті теорії рефлексів І. Павлова;

– 20 – 40-і рр. XX ст. – досліджуються нейрофізіологічні механізми регуляції й саморегуляції поведінки людини та ролі психологічно готовності як одного з механізмів її успішності в певному виді діяльності;

– 50 – 60-і рр. XX ст. – активізуються дослідження готовності з позиції діяльнісного підходу, когнітивної концепції діяльності та саморегуляції на рівні фізіологічних і психологічних механізмів(установки, потреби, мотиви);

– 70-і рр. – 90-ті рр. XX ст. – активно розробляється теорія психологічної готовності до різних видів діяльності, збагачується поняття «психологічна готовність до праці» та вводяться терміни «професійна готовність», «готовність до професійної діяльності»;

– початок XXI ст. й до наступного часу – зміщується акцент на дослідження нових феноменів: «готовність до змін», «готовність до інновацій», «готовність до інноваційної діяльності», «готовність до інноваційної педагогічної діяльності» тощо [72].

З означеного вище слідує, що основним аргументом для введення поняття «готовність» у 70-х роках XX століття стала необхідність виділення із сукупності чинників, що зумовлюють продуктивність виробничих дій та функцій професійної праці, особливої – «психологічної складової», яка за певних умов «відіграє вирішальну роль в опануванні тим чи іншим видом діяльності» [26]. В означеному контексті М. Дьяченко та Л. Кандилович, розглядаючи складні види діяльності, потрактували готовність як «цілеспрямований вияв особистісних властивостей людини, зокрема переконань, поглядів, мотивів, почуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок» [26, с. 41]. Виходячи з того, що готовність – це «психологічна передумова для виконання будь-якої діяльності, яка постає водночас і її результатом», вчені вважали, що відповідно до змісту і конкретних завдань, які розв'язуються суб'єктом діяльності, «готовність поділяється на:

– ситуативну (короткочасну), що виявляється у певний момент і детермінується відповідними психічними станами, які відображають особливості та вимоги ситуації;

– сталу (довготривалу), що характеризується стабільними властивостями особистості, стійкою системою її професійно важливих якостей (уважливість, позитивне ставлення до професії), знань, вмінь і навичок, а також досвідом, необхідними для успішної діяльності в багатьох ситуаціях, визначаючи потенційну можливість виконання завдань з найкращими показниками» [26, с. 123-125].

Отже, констатують М. Дьяченко та Л. Кандибович, готовність завжди є результатом певної підготовки (ідейної, морально-політичної, психологічної, професійної та фізичної), а чинниками, які «складають підґрунтя готовності до діяльності, є наступні:

- осмислення своїх потреб, вимог суспільства, колективу, або завдань, поставлених іншими людьми;
- усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання накресленого завдання;
- осмислення й оцінка умов, за яких здійснюватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру;
- визначення на основі досвіду й оцінки умов діяльності найбільш вірогідних способів розв'язання завдань;
- прогнозування перебігу своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і волевих процесів, оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та ступеня досягнення певного результату;
- мобілізація сил відповідно до мотивів праці та завдань, використання самонавіювання у процесі досягнення цілей» [26, с.19].

Слід уточнити, що в наступний час поняття готовності є усталеним в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, але, як і раніше, використовується в різних значеннях, як це демонструє табл. 2.1.1, зокрема, як:

- «стан і як інтегративна якість особистості», що є певним «настроєм» – «пристосуванням її можливостей для виконання успішних дій у певний момент» (М. Дьяченко, Л. Кандибович [26, с. 37], К.Платонов);

– «синтез якостей особистості, які визначають її придатність до діяльності через активне, позитивне відношення до неї, ряд характерологічних рис і стійких інтелектуальних почуттів, наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів та певного фонду знань, вмінь, навичок у відповідній галузі, а також певних психологічних особливостей в сенсорній і розумових сферах, що відповідають вимогам даної діяльності» (В. Крутецький [25, с. 128]);

– стан «оперативного спокою» перед його переходом до «термінової дії» (А. Ухомський [74, с. 131]);

– специфічний стан, який характеризується «установкою особистості на виконання певної діяльності, спрямованої на задоволення її актуальної потреби, що зумовлює здатність індивіда перетворювати в свідомості вплив зовнішніх умов у внутрішні» (Д.Узнадзе [72, с. 139]);

– психічний стан, «цілісний прояв особистості, що займає проміжне положення між психологічними процесами та якостями особистості, створюючи той загальний функціональний рівень, на фоні якого протікають процеси» (М.Левітов [47, с. 232]);

– «психологічна умова успішності виконання діяльності» (В. Моляко [52, с. 98]);

– цілісне «новоутворення, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями та навичками» (Л. Кондрашова [42, с. 136]).

Таблиця 2.1.1

Основні тлумачення поняття «готовність», висвітлені в сучасних психолого-педагогічних джерелах

Готовність – це:	Автор, джерело
– «цілеспрямоване вираження особистості, що включає її погляди, переконання, мотиви, відносини, почуття, вольові та інтелектуальні якості, установки, навички, знання, вміння, налаштованість на певну поведінку»;	А. Асмолов [3, с. 171]

– «складне комплексне психічне утворення, сплав функціональних, операційних та особистісних компонентів, що мають динамічну структуру з функціональними залежностями»;	Л. Дубова [24, с. 8]
– «направленість особистості та її стійкі установки на працю, які виявляються у змісті потреб та мотивацій, стабільності професійних інтересів, рівні мобілізації та активізації професійно-значущих якостей, умінь, навичок і знань про сутність професії, ступені усвідомлення відповідальності за результати своєї діяльності»;	К.Дурай-Новакова [25, с. 138]
– «цілісне, ієрархічне та динамічне утворення особистості, до структури якого входять наступні елементи: мотиваційний (потреба успішного виконання завдання, інтерес до діяльності, відповідальність за виконання завдань), орієнтаційний (знання особливостей та умов діяльності, вимог, які ставляться до особистості, пов'язані з нею), операційний (володіння способами і прийомами діяльності, знаннями, вміннями і навичками, необхідними для аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо), вольовий (самоконтроль, самомобілізація, вміння керувати власними діями, що передбачають виконання обов'язків), оцінний (самооцінка власної підготовленості та ефективності, порівняно з ідеальною моделлю)»;	М. Дьяченко , Л. Кандилович [26, с. 128]
– «психологічний стан, який сприяє успішному виконанню своїх обов'язків, правильному використанню знань, досвіду, особистісних якостей, збереженню самоконтролю і перебудуванню діяльності при появі непередбачених перешкод..., характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта діяльності на оперативне чи довготермінове виконання завдання»;	Є. Клімов [39, с. 125]
– «придатність до діяльності, яка виражається в активному позитивному ставленні до неї, схильності займатися нею, що переходить у захопленість на високому рівні розвитку, це наявність певного запасу знань, умінь і навичок у відповідній сфері»;	В. Крутецький [45, с. 98]
– «психологічний стан, який відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність, здатність до ідентифікації себе з іншими або перцептивну здатність»;	В. Сластьоні н? Л. Подымова [63, с. 145]
– «діалектична єдність психічного стану й якостей особистості, спрямованих на виконання певних завдань, з одного боку, на саморозвиток, самоперевершування себе самого – з іншого».	В. Татенко [68, с. 236]

Як засвідчує табл. 2.1.1, феномен «готовність» здебільшого розуміється як інтегрально-особистісно-варіативне утворення особистості, яке є фактором «активізації певних потреб і мотивів, які в подальшому генерують відповідно своїй сутності засоби поведінки, а також здійснюють вчинкові перетворення, вчинковий акт з його післядією» [62, с. 417]. Натомість, при вивченні структурних компонентів феномена «готовність», сучасні дослідники, навіть тоді, коли дотримуються одного концептуального підходу (функціонального або особистісного), не є одноставні в думці щодо їх кількості на назв, для яких, наприклад, використовуються групи наступних термінів, як-от:

- діяльнісний, пізнавальний, оцінний та емоційний;
- прагматичний, інтелектуальний, морально-етичний, чуттєво-вольовий;
- процесуальний, когнітивний, мотиваційний, афективний.

Вивчення праць науковців з проблем готовності доводить, що використання тих чи інших термінів зумовлене лише їхніми теоретичними вподобаннями або наявним психодіагностичним інструментарієм, який можливо застосувати під час проведення емпіричного дослідження.

Суттєвим є й те, що стосовно визначення змісту та структури феномена «готовності до діяльності» вчені традиційно дотримуються настанов двох концептуальних підходів: функціонального та особистісного.

В межах функціонального підходу «готовність» визначається «як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності» або як «передстартову активізацію психічних функцій, які забезпечують оптимальний рівень досягнень в діяльності», про що свідчать результати досліджень В. Бочелюка [8], І. Гавриш [16], А. Пуні [60], О. Ухтомського [74] та ін.

Особистісний підхід розглядає психологічну готовність як «стійке ієрархічне утворення особистості, цілісність психічних процесів якої є умовою успішності діяльності» [26, с. 125], а також тлумачиться як «прикінцевий результат спеціально організованої підготовки (підготовленості) особистості до здійснення провідних функцій певної діяльності» [31]. Через це, представники

особистісного підходу (Н. Воляннюк, Г. Ложкин [15], М. Казанжи [34], М. Дьяченко, Л. Кандилович [26], А. Кічук [36], К. Макогон [50], В. Моляко, М. Смульсон [52] та інш.) тлумачать «готовність» як «стійке, багатоаспектне та ієрархизоване утворення особистості, що містить ряд компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які у сукупності дозволяють суб'єкту, більш або менш успішно, здійснювати діяльність» [59, с. 126].

Правомірно констатувати, що особистісний та функціональний підходи певним чином доповнюють один одного при виділенні загальної (тривалої) готовності як стійкої характеристики особистості, що є передумовою успішного виконання діяльності, і ситуативної (тимчасової) як психофізіологічного стану, який відповідає умовам виконання діяльності в конкретній обстановці. Це підтверджується висновками М. Дьяченка та Л. Кандилович про те, що «крім готовності як психічного стану, існує й виявляється готовність як стійка характеристика особистості. Її називають по-різному: підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю. Вона діє постійно, її не треба кожного разу формувати в зв'язку із завданнями діяльності. Виявляючись завчасно сформованою, ця готовність – визначальна передумова успішної діяльності» [26, с. 20]. На думку вчених, загальна і ситуативна готовність існують у діалектичній єдності, коли перша визначає ефективність реалізації другої в конкретних умовах.

Аналіз опрацьованої літератури також доводить, що науковці досліджували різні види готовності, використовуючи наступні термінологічні словосполучення, як-от: предметна готовність, моральна готовність, професійна готовність, психологічна готовність і т.д. Остання, в значенні «загальної психологічної готовності до діяльності», тобто без конкретизації її проявів в аспектах навчальної, трудової, професійної, екстремальної і т.д. діяльності, також визначається науковцями по-різному, про що свідчить табл. 2.1.2.

Таблиця 2.1.2

Сучасні тлумачення поняття «психологічна готовність до діяльності»

Психологічна готовність до діяльності – це:	Автор, джерело
– «цілісне новоутворення, що проявляється, з одного боку, як якість особистості (сформованість певної системи психологічних якостей і професійних умінь, які необхідні для виконання діяльності), а з іншого – як психічний стан (гуманістична спрямованість особистості, прагнення до успіху в майбутній діяльності), що забезпечує цілеспрямований розвиток особистості задля забезпечення її само ефективності»;	О. Алпатова [1, с. 172]
– «характеристика всебічного охоплення всіх сторін особистості фахівця (у т.ч. пізнавального, емоційного та мотиваційного компонентів), а також його здатності виявляти самостійність і критичне засвоєння культури, брати активну участь у вирішенні суспільно значущих завдань, розвивати власний потенціал»;	О. Бондарчук [7, с. 84]
– сукупність психологічних якостей, на основі яких виникає стан оптимальної змобілізованості психіки, настрою на найдоцільніші та безпомилкові дії;	О. Булгакова [10, с. 87]
– «комплекс мотивів, знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективність виконання відповідної діяльності»;	Л. Карамушка [35, с. 99]
– «виявлення суті властивостей і стану особистості як концентрований показник її функціональної спроможності як суб'єкта діяльності, що включає, з однієї сторони, запас знань, умінь і навичок; з іншої - риси особистості: переконання, здібності, інтереси, працездатність, емоційність, моральний потенціал, необхідний для успішного виконання певної діяльності»;	Л. Кондрашова та інші [42, с. 225]
– «психологічний стан особи, який характеризується її упевненістю в своїх силах, прагненням до досягнення мети, оптимальним збудженням, високою сталістю нервових процесів, саморегуляцією та самооцінкою»;	А. Пуні [60, с. 106]
– «інтегративне утворення, що складається із трьох взаємозумовлених і взаємозалежних підструктур: функціональної, до якої входять мотиваційний (мотиви вибору професії і спеціальності, орієнтація на її цінності тощо); когнітивний (знання спеціальних дисциплін); операційний (наявність вмінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, модулювання своєї діяльності) компоненти; емоційної (настроєність на вирішення професійних завдань, впевненість у собі як у фахівці, стан задоволеності професією тощо); особистісної (вольові, моральні та професійно важливі якості)»;	О.Тарновська [67, с. 93]

– «інтегральне, динамічне, багатокомпонентне, цілісне особистісне утворення, яке характеризується специфічним поєднанням знань і вмінь, методів саморегуляції та прийомів самоаналізу, мотивів саморозвитку, самоактуалізації, зростання».	О. Францева [77, с. 126].
--	---------------------------

Як видно з табл. 2.1.2, співіснування різних підходів до розуміння сутності психологічної готовності суб'єкта до діяльності призвело й до неоднозначності визначення кількісного і якісного складу компонентів її структури, що свідчить про концептуальну невизначеність цього особистісного утворення, його складність і багатогранність. Зокрема, у дослідженнях з психології праці вважається, що готовність утворюють складові, які є універсальними для будь-якого виду професійної діяльності.

Не випадково, тому, В. Моляко і М. Смульсон у структуру загальної психологічної готовності до діяльності включає такі психофізіологічні якості особистості, які є основою її подальшого розвитку, серед яких: динамічні стереотипи (І. Павлов), діяльність функціональної системи (П. Анохін), прояв домінант (О. Ухтомський), виникнення і функціонування установки (Д. Узнадзе) та ін. При цьому, вчені вважають, що «структуру психологічної готовності необхідно розглядати в зіставленні з тим, яку діяльність буде здійснювати особистість – виконавчу чи творчу» [52, с. 21-22].

Згідно позиції С. Максименко та О. Пелеха, «стан психологічної готовності до діяльності має складну динамічну структуру, яку слід розглядати як сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні з зовнішніми умовами і майбутніми задачами». Складовими психологічної готовності, на їхню думку, є «позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії, адекватні до останніх риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, навички, вміння; стійкі професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних та вольових процесів» [51, с. 9].

О. Тарновська на прикладі педагогічної діяльності запропонувала розуміти психологічну готовність до діяльності як «інтегративне утворення, що складається із трьох взаємозумовлених і взаємозалежних підструктур:

– функціональної, до якої входять компоненти: мотиваційний (мотиви вибору професії і спеціальності, орієнтація на її цінності тощо); когнітивний (знання спеціальних дисциплін); операційний (наявність вмінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, модулювання своєї діяльності);

– емоційної (настроєність на вирішення професійних завдань, впевненість у собі як у фахівці, стан задоволеності професією тощо);

– особистісної (професійно важливі якості особистості: волюві, моральні та ін.)» [67, с. 148].

Як зазначає Є. Клімов, суттєвим моментом в плані розуміння феномена «психологічна готовність до діяльності» є те, що він має певну психологічну специфіку (залежно від виду і характеру діяльності, у т.ч. навчальної та професійної діяльності) та динамічну структуру. Зокрема, у вигляді стану психологічної готовності до складних видів діяльності, якими постають професійно-педагогічна та інноваційна педагогічна діяльність, – це «цілісне утворення, що включає в себе велику кількість особистісних характеристик, основними з яких є:

– мотиваційні – потреба успішно виконувати завдання, інтерес до діяльності, прагнення домогтися успіху і показати себе з кращої сторони;

– пізнавальні – розуміння обов'язків, суті завдання, оцінка його значущості для досягнення конкретних результатів діяльності і для себе (з огляду престижу, статусу), розуміння ймовірних змін обставин тощо;

– емоційні – почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненість в успіху, наснага;

– волюві – управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від сторонніх впливів, подолання сумнівів, страху» [39, с. 123].

Крім того, Є. Клімов звертає увагу на тому, що «процес набуття стану психологічної готовності до діяльності містить послідовність взаємопов'язаних процедур і дій, а саме:

- усвідомлення цілей виконання завдань, вирішення яких призведе до задоволення потреб або виконання поставленого завдання;
- осмислення та оцінка умов, в яких будуть здійснюватися майбутні події, актуалізація досвіду, пов'язаного з вирішенням завдань та виконанням вимог;
- визначення на основі досвіду та оцінки майбутніх умов діяльності більш раціональних і можливих способів розв'язання завдань чи виконання вимог;
- прогнозування прояву власних інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка відповідності можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату;
- мобілізація сил відповідно до умов і завдань, самонавіювання віри в успішне досягнення мети» [39, с. 124-125].

Загалом, вивчення психологічних джерел дає підстави вважати, що у більшості з них структура психологічної готовності особистості до будь-якої діяльності включає такі компоненти:

- мотиваційний (психологічна установка (для ситуаційної готовності), інтерес до діяльності, ставлення суб'єкта до цієї діяльності, потреба в досягненні успіху);
- пізнавально-операційний (знання про предмет і способи діяльності, розуміння своїх обов'язків, поставлених завдань, оцінка їх важливості, знання засобів досягнення цілей);
- емоційний (почуття відповідальності, впевненість в успіху);
- вольовий (управління собою, зосередженість на виконанні завдання, а також професійно важливі якості особистості й професійна самосвідомість.

Українські науковці, розглядаючи психологічну готовність як «складову активної діяльності особистості», виокремлюють такі структурні одиниці:

- мотиваційний – передбачає відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку;
- орієнтаційний – забезпечує знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості;
- операційний – характеризується володінням способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями;
- вольовий – передбачає самоконтроль, самообілізацію, уміння управляти діями;
- оцінний – прояв самооцінки своєї підготовленості й відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним чином» [10, с. 227].

2.2. Обґрунтування сутності і структури психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання

Оскільки розвиток людської цивілізації, важливу роль в якій відіграють заклади вищої освіти як постачальники інтелектуально-творчого капіталу, – це фактично постійне впровадження окремих нововведень та здійснення різноманітних інновацій, то це вказує на те, що освітній процес, організований в них, з необхідністю повинен модернізуватися на основі врахування найсучасніших досягнень науково-технічного і соціокультурного прогресу, що закономірно вимагає від них розробки концептуально-методологічного й організаційно-методичного підґрунтя для ефективного прогнозування й практичної реалізації моделей інноваційного навчання здобувачів. Останні здебільшого розкривають не лише особливості процесу оновлення змісту вищої освіти, внесення нових елементів у традиційні освітньої практики, але й характеризують індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності викладачів як інноваційних особистостей, які, за твердженням В. Чудакової, виявляють «вищий ступінь педагогічної творчості, результатами якої є:

- відкриття – наймасштабніших новаторських рішень, пов'язаних з формуванням, обґрунтуванням нових ідей та їх впровадження у конкретній освітній системі;

- винахідництво – це перетворення, конструювання окремих елементів відповідних систем, засобів, методів, умов;

- вдосконалення – модернізація й адаптація до конкретних умов уже відомих методів, засобів, технологій тощо» [81, с. 172].

Як закономірний наслідок, в останні роки стрімко зросла кількість досліджень, в тому числі дисертаційних, присвячених проблемі готовності педагогічних кадрів до інноваційної діяльності в умовах організації сучасного освітнього процесу (О. Бартків [3], О. Боковець [4], В. Бочелюк [8], В. Власенко [13], І. Гавриш [16], І. Дичківська [23], О. Огієнко [55], О. Соснюк [65], В. Уруський [83], О. Францева [77], В. Чудакова [81], І. Щербакова [84], Ю. Якименко [85] та ін.). Це, на нашу думку, спричинено розумінням того, що якість сучасної освіти багато в чому залежить від міри інноваційності професійно-педагогічної діяльності та свідомості її суб'єктів, зокрема, їхньої психологічної налаштованості на позитивне сприйняття нововведень, опанування й застосування в освітньому процесі новітніх педагогічних технологій та засобів, а також здатності до самозмін та актуалізації власного креативно-творчого потенціалу.

При цьому, певні педагогічні інновації не мали аналогів раніше, але значно більша їх частина – це модифікації вже існуючих типів освітніх та виховних технологій, а також відповідних їм дидактичних форм, методів та засобів організації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. І якщо у першому випадку – кардинально нових введень – проблеми виникають у сфері осмислення їх організаційно-технологічної суті, структури, форм та методологічних принципів, то у другому випадку, окрім цього, виникають передусім психологічні проблеми, пов'язані з необхідністю «зруйнувати» застарілі цілі, структуру, зміст, способи і форми організації освітньої

діяльності, а також відповідні їй технології управління педагогічними системами.

Зумовлено це тим, що наявні традиційні освітні системи завжди чинять «опір» впровадженню новацій, що виявляється у періодичному поверненні до попередніх варіантів і форм, як власне педагогічної (викладацької), так і навчальної діяльності. Головна причина очевидна – автоматизовані психологічні, управлінські та технологічні стереотипи традиційної діяльності провідних суб'єктів сфери вищої освіти вимагають значно менше зусиль ніж будь-яка інновація, тому що її практичне впровадження потребує більш значного підвищення рівня внутрішньої вмотивованості особистості та витрати значно більшого обсягу її інтелектуально-творчих ресурсів, енергії та часу.

Не випадково, тому, сучасні психологи єдині в думці, що «одним із важливих чинників підвищення ефективності будь-якої діяльності, зокрема й навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, є психологічна готовність її провідних суб'єктів до прийняття її цілей і завдань як керівництва до дії, а також практичної реалізації її основних функцій відповідно усвідомлення своїх обов'язків» [79]. В контексті нашого дослідження це означає, що для досягнення ефективності інноваційного навчання у закладах вищої освіти його провідні суб'єкти – як викладачі, так і здобувачі, повинні передусім виявляти певну – психологічну готовність до активної діяльності та участі в ньому.

При цьому, стосовно викладачів означений феномен позначається найчастіше поняттями «готовність до інноваційної діяльності» або «готовність до інноваційної педагогічної (освітньої) діяльності», про що свідчать численні дослідження, виконані в галузях психології праці, загальної, соціальної, педагогічної, організаційної та економічної психології, акмеології та соціології, освітніх, педагогічних наук, як це доводить табл. 2.1.3.

Як видно з табл. 2.1.3, наведені визначення поняття «готовність до інноваційної педагогічної діяльності» є не досить чіткими і змістовними, що, на

нашу думку, спричинено, з одного боку, складністю самого феномена, а з іншого, – недостатнім баченням дослідників його сутнісного ядра.

Таблиця 2.1.3

Визначення специфіки феномена «готовність до інноваційної діяльності»

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це:	Автор, джерело
– «особливий особистісний стан, який передбачає «наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії»;	О. Бартків [4, с. 56]
– «інтегративна якість особистості, який розуміє зміст та цілі педагогічної діяльності, володіє операційною структурою її здійснення за рахунок інтеграції загальнонаукових, психолого-педагогічних та фахових знань, умінь і навичок» [26].	І. Гавриш [16, с. 125]
– «особливий особистісний стан, який передбачає наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної професії, володіння ефективними способами і засобами досягнення її цілей, здатності до творчості та рефлексії», яка виступає «основою активної суспільної та професійно-педагогічної позиції суб'єкта», показником його здатності «нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми»;	І. Дичківська [23, с.167]
– «особистісні властивості, які характеризуються мотивованістю педагогічних працівників у створенні, засвоєнні і розповсюдженні освітніх інновацій»;	О. Ігнатів [32].
– «інтегральна якість, яка характеризується наявністю і належним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного та оцінно-рефлексивного компонентів у їх поєднанні, що проявляється в прагненні та підготовленості до здійснення інноваційної діяльності на професійному рівні» [62].	Є. Макогон [50, с. 28]
– «складна особистісно-професійна характеристика, що «визначає спрямованість на саморозвиток, активність і самостійність, творчу реалізацію, створення нових способів і прийомів роботи з метою ефективного вирішення завдань, ситуацій і задач, яка ґрунтується на творчості, високій працездатності та емоційному статусі, а також актуалізації спеціальних якостей та знань»;	Н. Носовець, О.Терещенко [53]
– «інтегративна якість особистості, що, являючи собою єдність особистісних і операційних компонентів (мотиваційного, креативного, технологічного, рефлексивного), забезпечує ефективність діяльності».	Л.Подимова, В.Сластьонін [64, с.78]

Через це, психологічні аспекти готовності до інноваційного навчання, як викладачів, так і, особливо, здобувачів вищої освіти, вивчено недостатньо, не дивлячись на те, що у психолого-педагогічних дослідженнях виокремлено особливості ставлення педагогічних працівників до нововведень (В. Дудченко, Б. Сазонов, Т. Шукаєва В. Юрченко), описані характеристики людського чинника та цільових орієнтацій учасників інноваційного процесу (А. Іскандаров, М. Лапін, Ю. Карпова, О. Хомерики), а також механізми подолання інноваційних бар'єрів і розвитку мотиваційної сфери суб'єктів інноваційних процесів (Н. Городецька, А. Пригожин, А. Свенцицький, М. Кроз, Л. Подлєсна), обґрунтована роль і місце творчості в інноваційній діяльності (С. Максименко, В. Моляко, Б. Твісс, Л. Хадсон) та розвитку відповідних здібностей до реалізації нововведень (Б. Паригін, О. Советова).

Натомість, дослідники інноваційних процесів в галузі освіти єдині в думці, що наслідками нововведень можуть стати зміни у способах діяльності, стилі мислення, рівні культури, світогляду самих інноваторів. При цьому, М. Кларін наголошує, що «за своїм основним змістом поняття «інновація» відноситься не тільки до актів її створення й розповсюдження в освітньому процесі, але й до змін в способах діяльності та стилях мислення її провідних суб'єктів, які з цим пов'язані» [38, с. 56]. Це означає, що успішність або ефективність інноваційної діяльності в сфері освіти передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій не тільки на професійному, але й на особистісному рівні. Однак включення педагогічних працівників в інноваційний освітній процес часто відбувається спонтанно, без урахування їхньої психологічної готовності до інноваційного навчання. Тому успішність останнього, особливо його технологічна складова, на думку В. Сластьоніна і Л. Подимової, опосередковуються переважно «особистісним фактором, для чого необхідна цілісність образу викладача-новатора, що досягається поєднанням особистісного й діяльнісного аспектів його психологічної готовності до інноваційного навчання» [63, с. 84].

Отже, з означеного вище закономірно слідує, що в умовах функціонування сучасного закладу вищої освіти задля здійснення якісних освітніх послуг та утримання своїх певних конкурентних переваг у національному й міжнародному освітньо-науковому просторі, провідним суб'єктам – як викладачам, так і здобувачам – має бути властива готовність до інноваційної освітньої діяльності, яка практично реалізується тільки під час реалізації моделі особливого – інноваційного навчання, принципово відмінного від традиційного, зокрема, пояснювально-ілюстративного, репродуктивного навчання. І якщо проблема готовності викладачів до інноваційного навчання у вигляді їхньої спеціальної підготовки або самопідготовки (підвищення кваліфікації, професійного саморозвитку і т.д.) до опанування функцій інноваційної педагогічної діяльності вивчається науковцями досить ретельно, то питання готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, навіть не досліджувалося взагалі. Причиною такого стану, на нашу думку, є те, що дослідники залишаються на застарілій – суб'єкт-об'єктній методологічній позиції, вважаючи, що ефективність освітнього процесу цілком залежить від професійної активності, фахової підготовленості та якості педагогічної діяльності викладачів.

Натомість новий – студентоцентрований підхід, пріоритет якого визнаний у найбільш престижних закладах вищої освіти європейських країн та всього світу, вимагає «переміщення акценту на забезпечення головної ролі здобувача як вільного, рівноправного і самостійно діючого суб'єкта навчання, який мотивується власними життєвими цілями й задоволенням своїх соціокультурних інтересів і освітніх потреб, маючи право на вибір, проектування, корекцію й реалізацію індивідуального освітнього маршруту» [80; 85]. З цього слідує, що занурення здобувачів вищої освіти у найбільш складну – дослідницько-інноваційну діяльність, яка є основним типом їхньої пізнавальної діяльності в рамках інноваційного навчання, характеризуючись специфічною структурою, змістом, формами, способами, технологіями та функціями (про що йшлося у першому розділі), закономірно вимагає від них

наявності вже сформованої психологічної готовності до інноваційного навчання.

Доказом цього є твердження М. Левченко, яка дотримується думки, що готовність до навчання та, відповідно, до майбутньої професійної діяльності, містять в собі «дві сторони:

– психологічну готовність, яка включає в себе ідейну (духовну, цивілізаційну, розвивальну) спрямованість, потребу у пізнанні, інтерес до набуття спеціальних знань, внутрішнє прийняття вимог діяльності, усвідомлення відповідності своїх особистих якостей вимогам діяльності, усвідомлену мотивацію особистих прагнень до даної спеціальності;

– підготовленість, яка, ґрунтуючись на вмінні вчитися, передбачає досягнення необхідного рівня розвитку та обізнаності особистості у певній сфері знань, її поінформованості щодо вимог спеціальності та відповідності особистих якостей і здібностей обраній сфері діяльності» [48, с. 112].

Отже, зверненням до найбільш усталеного погляду на зміст поняття «психологічна готовність» [26], яка передбачає, з одного боку, «установки, знання, навички, вміння, мотиви (загальна психологічна готовність), а з іншого – актуалізацію, пристосування сил, використання власних психологічних можливостей для успішних дій у конкретний момент, налаштованість на певну поведінку, мобілізованість усіх сил на активні й доцільні дії (ситуативна готовність)» [26], дає можливість конкретизувати сутність ключового поняття нашого дослідження:

– готовність до інноваційного навчання є передусім особливим психологічним станом, який характеризується усвідомленням здобувачем вищої освіти «образа об'єкта своєї активності» – інтелектуально-творчої та дослідницько-інноваційної діяльності, в якому з тією чи іншою мірою експлікованості представлені їх змістовно-функціональні й операційно-технологічні складові, але й сам суб'єкт – активний дослідник, реалізатор і творець інновацій з відповідною системою власних потреб, можливостей,

установок і ставлень до себе як особистості, яка набуває властивостей та ознак «людини інноваційної»;

– готовність до інноваційного навчання є одночасно й результатом підготовленості здобувача вищої освіти до здійснення функцій особливої – інтелектуально-творчої та дослідницько-інноваційної діяльності, сутнісні характеристики якої вимагають від нього адекватного відображення й усвідомлення їх основних цілей та змісту, а також ґрунтовного опанування їх специфічних форм, методів, засобів і технологій, що зумовлюють успішне досягнення завчасно запланованих й очікуваних соціально значущих та особистісних результатів.

Розглядаючи психологічну готовність здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання під цим кутом зору, необхідно вказати не лише на її складові, які виокремлюються в розглянутих вище посиланнях на наукові джерела. Крім цього, необхідно продемонструвати ширше коло аспектів, які належать, насамперед, до категорії суб'єкта інноваційного навчання, яким є здобувач вищої освіти. В означеному ракурсі психологічна готовність здобувача вищої освіти до інноваційного навчання постає:

– усвідомленою активністю, яка налаштовує здобувача вищої освіти на певну – дослідницько-інноваційну (продуктивну) діяльність під час інноваційного навчання і забезпечує одночасно, як успішність цієї діяльності, так і, відповідно, академічну успішність здобувача при опануванні навчальних дисциплін;

– активним психічним станом, за допомогою якого забезпечується високий рівень включеності здобувача вищої освіти як суб'єкта інноваційного навчання в сферу дослідницько-інноваційної (продуктивної) діяльності, її специфічні форми та заходи;

– психічним станом, що характеризується мобілізацією наявних у здобувача вищої освіти інтелектуально-творчих ресурсів та когнітивно-практичного досвіду на виконання завдань складної – дослідницько-інноваційної діяльності;

– інтегративним системним новоутворенням особистості здобувача вищої освіти, яке проявляється лише під час реалізації моделі інноваційного навчання, яке передбачає його занурення до виконання завдань особливої – дослідницько-інноваційної діяльності, складові якого відтворюють її структурно-функціональні особливості.

Враховуючи означене вище, структуру психологічної готовності здобувача вищої освіти до інноваційного навчання, зображеної на рис. 2.2.1, правомірно було представити єдністю 5 компонентів.

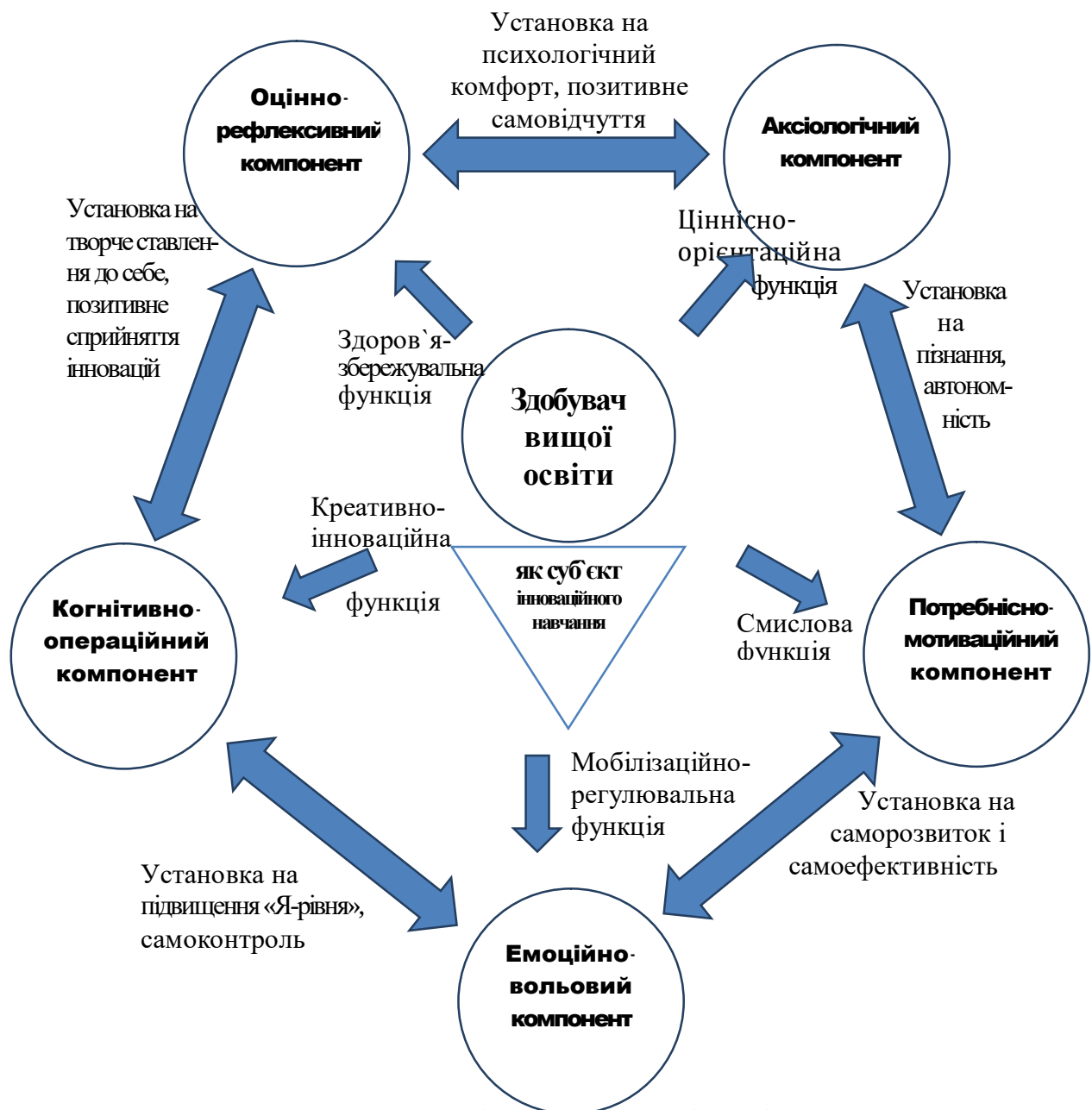


Рис. 2.2.1. Структура психологічної готовності здобувача вищої освіти до інноваційного навчання

Як видно рис. 2.2.1, психологічна готовність здобувача вищої освіти до інноваційного навчання являє собою цілісне й динамічно функціонуюче новоутворення особистості, до структури якого входять наступні компоненти:

– аксіологічний компонент, який забезпечує усвідомлення здобувачем вищої освіти цінності самостійного відкриття невідомого й пізнання нового, опанування й створення інновацій, застосування у власному досвіді інноваційних засобів і технологій, стимулюючи його пізнавальний інтерес до здобуття нових знань шляхом активізації самостійно-дослідницької діяльності, підвищення відповідальності за якісне виконання завдань евристичного, пошуково-дослідницького, дослідницько-інноваційного, креативно-творчого характеру;

– потребнісно-мотиваційний компонент, який, пробуджуючи потребу здобувача в самоактуалізації та найбільш повній самореалізації свого внутрішнього потенціалу на шляху до «акме», зміцнюючи його устремління до активного саморозвитку в процесі здобуття вищої освіти, відображує розуміння ним особистісно-значущого сенсу інноваційного навчання як засобу перетворення своїх індивідуальних рис, властивостей і якостей в формат особливо престижної – інноваційної особистості як носія інноваційної свідомості, світогляду й мислення та суб'єкта дослідницько-інноваційної діяльності;

– емоційно-вольовий компонент, який, опікуючи акти керування здобувачем вищої освіти власними емоційними станами, практичними діями та дидактичною поведінкою в освітньому процесі відповідно міри своєї відповідальності за виконання своїх обов'язків як суб'єкта інноваційного навчання загалом та, зокрема, вирішення різноманітних пошукових, евристичних, креативно-творчих, проектних та науково-дослідних завдань, передбачених робочими програмами дисциплін, які вивчаються в рамках обраної освітньо-професійної програми за певною спеціальністю, активізує його самоконтроль якості реалізації індивідуального маршруту та налаштовує на самотобілізацію внутрішніх сил на досягнення поставлених цілей, згідно

усвідомлених освітніх й соціокультурних потреб та нагальних пізнавальних, наукових та підприємницьких інтересів;

– когнітивно-операційний компонент, який, ґрунтуючись на системі засвоєних методологічних, загальнотеоретичних та спеціальних (фахових) знань, володінні інноваційними засобами й технологіями, а також оригінальними (нестандартними, евристичними) способами навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності через здійснення аналізу через синтез, порівняння через конкретизацію та узагальнення інформації, зумовлює активізацію найбільш продуктивного – креативно-творчого потенціалу здобувача вищої освіти, сприяючи розкриттю потенційних резервів його особистості через вияв більш ґрунтовної допитливості, гнучкості й критичності мислення, інтуїцію, творчу уяву і фантазію, бачення й використання нестандартних (оригінальних, авторських) способів вирішення складних завдань;

– оцінно-рефлексивний компонент, який на основі співставлення здобувачем вищої освіти своїх актуальних потреб і цілей з реальними досягненнями шляхом оцінювання міри ефективності своїх дій з задіяними ресурсами і потенційними можливостями, знаходить прояв, як в самооцінці рівня його власної спроможності бути активним суб'єктом інноваційного навчання (зокрема, в контексті порівняння ознак свого образу «Я-реального як суб'єкта інноваційного навчання» з «Я-ідеальним як інноваційної особистості»), так і в самооцінці міри задоволеності своєю участю в заходах інноваційного навчання, у тому числі на основі відчуття власного психофізіологічного стану: позитивного – саногенного (комфортного), або негативного (дискомфортного).

Відтак, з огляду на рис. 2.2.1, доходимо висновку про психологічну готовність здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання як інтегральне психічне явище, що входить до складу їхньої особистості та діяльності у сфері освітнього процесу у вигляді Я-концепції. Остання, на нашу думку, може бути відтворена у формі узагальненого конструкту «Я як суб'єкт інноваційного

навчання», який в реальних умовах організації освітнього процесу у вищій школі може мати такі варіанти прояву, як-от:

– «Я готовий на більше, ніж вимагає інноваційне навчання» (найвищий рівень готовності до інноваційного навчання);

– «Я повністю готовий виконувати всі завдання, які передбачені вимогами інноваційного навчання» (високий рівень готовності до інноваційного навчання);

– «Я здебільшого готовий виконувати завдання, які передбачені вимогами інноваційного навчання» (достатній рівень готовності до інноваційного навчання);

– «Я частково готовий виконувати завдання, які передбачені вимогами інноваційного навчання» (середній рівень готовності до інноваційного навчання);

– «Я в поодиноких випадках готовий виконувати завдання, які передбачені вимогами інноваційного навчання» (низький рівень готовності до інноваційного навчання);

– «Я не здатен виконувати те, чого вимагає інноваційного навчання» (відсутність готовності до інноваційного навчання).

Правомірність означеного припущення доводить висновок А. Ганюшкіна, який, розглядаючи декілька рівнів стану психічної готовності до змагань, встановив, що перший – найвищий рівень – «стан повної психічної готовності, при якому всі компоненти синдрому функціонують як єдина система, адекватно і надійно. Другий рівень – стан психічної готовності, наближений до повної, при якому будь-які з компонентів синдрому проявляються недостатньо. Третій рівень – стан неповної психічної готовності, при якому відхилення в прояві компонентів синдрому більш значні. Четвертий рівень – стан психічної неготовності» [17, с. 127].

Таким чином, зазначені вище варіанти прояву конструкту «Я як суб'єкт інноваційного навчання» відтворюють міру, а також відповідні рівні прояву психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання,

які слід розглядати як закономірні результати навчіння (відповідної дидактичної виучки) в ситуаціях певних видів навчання: розвивального, проблемного, евристичного, активного (контекстного), проектного, інтерактивного (у т.ч. з використанням інтернет-засобів та інноваційно-комунікативних та цифрових технологій). Означені види навчання, особливо в умовах навчання здобувачів вищої школи в магістратурі, здебільшого мають бути спрямовані на активізацію їхньої самостійної пізнавальної, пошуково-дослідницької та науково-дослідницької діяльності, а також формування їх здатностей до критичного аналізу будь-якого твердження та розв'язання різних типів творчих, проблемних, евристичних, проектних та науково-дослідницьких задач, знаходження оригінальних ідей та нестандартних способів мислення. Натомість останні, за нашими власними спостереженнями, дуже рідко тлумачаться викладачами магістратури в якості результатів особливої – продуктивно-творчої діяльності здобувачів вищої освіти, які правомірно розглядати як знайдені або створені ними певні інновації (новації) з подальшим їх перетворенням в продукти дослідницько-інноваційної діяльності, яка має бути провідною в умовах реалізації моделей інноваційного навчання.

Зазначимо, що навіть за відсутності цілеспрямованої підготовки психологічна готовність здобувача вищої освіти до інноваційного навчання як суб'єктне новоутворення його особистості в поодиноких випадках все ж таки може виникати та розвиватися під впливом стихійно діючих дидактичних обставин освітньо-наукового та інформаційного середовища, у яких реальна дійсність спонукує його до продуктивно-творчої (пошукової, експериментальної, наукової, дослідницько-інноваційної) діяльності (мимовільної, довільної) та створення відповідних узагальнень у вигляді продуктів самостійної творчості (нових ідей, моделей, проектів; модифікації відомих методик та способів дій в оригінальні; інноваційних розробок, винаходів і т.д.) із тією чи іншою часткою суб'єктивності.

Відтак, головним протиріччям, яке, власне, і є рушійною силою в розвитку психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного

навчання, є суперечність між індивідуальним і суспільним, яка поступово «знімається» в процесі їхньої відповідної дидактичної адаптації та спеціального навчіння способами продуктивно-творчої мисленнєвої діяльності, передбачених контекстом розвивальних моделей проблемного, евристичного, дослідницького, активного, інтерактивного, практико й особистісно зорієнтованого навчання, а також адаптації (входження) до наукового співтовариства й відповідної науково-дослідницької соціалізації, зокрема, шляхом активної участі в проектно-дослідницькій (грантовій, стартап) діяльності, науково-практичних конференціях і семінарах, науковій комунікації та міжособистісному спілкуванні з членами наукового співтовариства, зустрічей з видатними вченими, діячами та новаторами (вітчизняними, зарубіжними)» [26].

Згідно з цим судженням, очевидно, що головними зовнішніми чинниками, які суттєво впливають на становлення й формування психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, є:

- інноваційне суспільство загалом, засноване на інноваційній економіці та впровадженні інноваційних технологій у всі сфери його життя (макрофактор);

- інноваційний заклад вищої освіти в єдності всіх структурних підрозділів, який вже досяг або на шляху завоювання статусу дослідницького або підприємницького університету, в якому системно організованими й контрольованими постають процеси дослідницько-інноваційної та проектної діяльності, конкурси здобувачів на винаходи та раціоналізаторські рішення (мезофактор);

- інноваційне освітньо-наукове середовище певного факультету, яке створюють випускові кафедри, в якому викладачами-новаторами постійно здійснюється оновлення змісту й вдосконалення навчально-методичного забезпечення освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти на основі їхнього активного залучення до виконання завдань дослідницько-інноваційної діяльності, участі в міжнародних та національних

дослідницьких проектах (грантах), винахідницьких та творчих конкурсах (мікрофактор).

З врахуванням цього, а також з огляду на вихідне поняття Я-концепції, правомірно заключити, що серед провідних внутрішніх – суто суб'єктивних чинників психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, структура якої відображена на рис. 2.2.1, які залежать переважно від освітніх потреб, мотиваційної спрямованості та внутрішнього потенціалу їхньої особистості, постають наступні, які означені як:

– ціннісно-орієнтаційний чинник, який ґрунтуючись на установці на пізнання і позитивному ставленні до нього, висвітлює спрямованість устремлінь здобувача вищої освіти під час перебування в середовищі освітнього процесу на отримання нових знань й опанування новітніх концепцій і теорій, або, при байдужості, невизначеності чи відсутності інтересу до засвоєння змісту освіти – відображує його направленість лише на отримання оцінки з кожної навчальної дисципліни;

– мотиваційно-смысловий чинник, який, відображуючи позитивне й активне ставлення здобувача вищої освіти до себе як індивіда, індивідуальності, суб'єкта пізнання та особистості, характеризує його наміри щодо безупинного саморозвитку та безперервної самоосвіти, або навпаки, віддзеркалюючи байдуже або негативне ставлення до себе, – призводить до слідування тенденцій поступового стримування й остаточного припинення саморозвитку;

– мобілізаційно-регулювальний чинник, який завдяки інтернальному локусу контролю, укріплює установки здобувача вищої освіти на підвищення «Я-рівня» (Ф. Хоппе) та впевненості у своїй здатності організувати й здійснити власну діяльність, задовольняючи власні потреби в досягненнях, автономності й самоефективності, або навпаки, здобувач вищої освіти, демонструючи екстернальний локус контролю, виявляється не впевненим і залежним суб'єктом освітнього процесу, не здатним підтвердити свою самоефективність та задовольнити потреби в досягненні успіху;

– інтелектуально-творчий (ресурсний) чинник, який завдяки установкам здобувача вищої освіти на актуалізацію особистісної креативності й презентацію ознак творчо обдарованої особистості значно підсилює його інноваційну спрямованість, або в разі відсутності означених установок, зокрема, слабкої допитливості, відсутності творчої уяви та здатності здобувача до ризику й вирішення складних проблем, його особистість втрачає ознаки інноваційності;

– психофізіологічний чинник, який в ситуаціях освітнього процесу зумовлює або відчуття здобувачем вищої освіти психофізіологічного комфорту в разі відсутності тривожності, наявності гарного настрою, бадьорого самопочуття та високого рівня активності, або навпаки, свідчить про відчуття ним психофізіологічного дискомфорту, зокрема, при високому рівні тривожності, або коли стан його самопочуття, активності та настрою погіршено й не відповідає нормі.

Правомірність нашої позиції доводять висновки досліджень О. Асмолова, який, визначивши місце і функції внутрішньої установки в структурі діяльності суб'єкта, розробив теорію ієрархічної природи установки як механізму стабілізації діяльності. У відповідності із об'єктивними факторами у ситуації діяльності (мотиви, мета та умови здійснення дії) і змістом, який відкривається при вивченні діяльності у плані свідомості, вченим виділяються «чотири рівні установочної регуляції діяльності людини: рівні змістової, цільової і операційної установки і рівень психофізіологічних механізмів-реалізаторів установки в діяльності» [3, с. 84]. О. Асмолов стверджує, що «на якому б рівні і в яких би своєрідних формах не проявлялась установка, її головною функцією є те, що вона визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер протікання діяльності, виступає як механізм стабілізації діяльності, який дозволяє зберегти спрямованість дій у ситуаціях, що змінюються» [3, с. 84].

Висновки до розділу II

Вивчення теоретико-методологічних основ проблеми психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання дозволило сформулювати наступні висновки:

1. Продемонстровано, що сутність психологічної готовності як родового поняття розглядається в сучасній психолого-педагогічній теорії в кількох аспектах, як: інтегративна якість особистості, синтез властивостей особистості, тимчасовий ситуативний або особливий психічний стан, сукупність установок та ставлень, через що концептуалізується як:

- складне, поліструктуроване, поліфункціональне явище, яке характеризує особистість у певний момент часу;
- ієрархізована система професійно важливих якостей і властивостей особистості, необхідних і достатніх для ефективної діяльності;
- відносно стійкий психічний та/або психологічний стан;
- прагнення індивіда до особистісно значущої діяльності;
- інтегральне утворення, складна багаторівнева система психічних особливостей суб'єкта, які виступають суб'єктивними умовами його успішної діяльності.

2. Конкретизовано, що поняття «психологічна готовність» вказує на існування у феномені, який вона відображає, з одного боку, певного підґрунтя в складі цілісної особистісно-діяльнісної системи як суб'єктної моделі виконання індивідом тих чи інших функцій, а з іншого, – його реальне ставлення до себе як особистості та діяча з врахуванням внутрішнього потенціалу й нереалізованих можливостей, набутого індивідуального досвіду й потреб участі в окремих подіях. Стан психологічної готовності – це:

- «налаштування», активізація і підтасування можливостей особистості для здійснення успішних дій в даний момент або в певних (знайомих, вже опанованих) ситуаціях діяльності;

– внутрішня налаштованість особистості на належну поведінку при виконанні певних ролей та завдань (учбових, професійних і т.д.) на основі установки на активні і цілеспрямовані дії.

3. Психологічну готовність здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання правомірно розглядати у термінах суб'єкта (який набуває означене новоутворення особистості у процесі відповідно організованої системи дидактичних відносин та виконання певних сценарних функцій та сюжетних ролей) та об'єкта формувальних впливів на їхню особистість з боку об'єктивних факторів макро-, мезо- й мікро- соціально-культурного й освітньо-наукового середовища, у т.ч. з боку найближчого науково-педагогічного (викладачів, наукових керівників, адміністраторів, координаторів інноваційних змін) та студентського оточення (у значенні прикінцевого результату – інтелектуально-технологічної, функціонально-рольової та мотиваційно-вольової підготовленості до продуктивно-творчої дидактичної взаємодії і співпраці).

4. Психологічна готовність здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання як «підготовленість» (тобто в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для успішного виконання продуктивно-творчої діяльності) є опосередкованим наслідком їхньої:

– участі в освітньому процесі та міжособистісної взаємодії з певними суб'єктами реально існуючого освітньо-наукового середовища, відтворюючи основні залежності суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних зв'язків;

– адаптації до наявного наукового та інноваційно-педагогічного співтовариства, пристосуванням до умов функціонування певної наукової школи, що визначається закономірностями наукової та дослідницько-інноваційної соціалізації – опануванням накопиченого науково-дослідницького й інноваційного досвіду шляхом участі в системі відповідних аудиторних та позааудиторних (освітньо-наукових, науково-теоретичних, дослідно-

експериментальних, науково-практичних, бізнес-проектних, соціокультурних) заходах, міри їх активного відтворення в процесі самовизначення;

– взаємодії в межах творчо налаштованих і дослідницько спрямованих великих і малих групах, як у середовищі навчального закладу так і поза ним, яка визначається закономірностями їхньої інтеграції до сфери інноватики та інноваційних технологій на основі спільних цінностей, інтересів, потреб і норм;

– міжособистісної взаємодії, що проявляється в окремих функціональних відношеннях (взаємозв'язки, установки, очікування, стереотипи, диспозиції в системі «викладач-викладачі – студент-студенти»), яка визначається закономірностями ідентифікації – ототожнення себе як інноваційної особистості з іншим (наслідування), продовження себе як суб'єкта дослідницько-інноваційної діяльності в іншому (персоналізації), перехід на позицію іншого (освоєння особистісних смислів іншого як фахівця-новатора).

5. Структура психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання визначається в поняттях, які відтворюють їхню психічну активність як суб'єктів в певному предметно-знаковому середовищі (категорія діяльності), у функціях відображення, контролю та регуляції власної поведінки (категорія свідомості), в індивідуальних очікуваннях та міжособистісних відносинах в межах соціумного та освітньо-наукового середовища (категорія особистості), що вказує на те, що успішне формування означеного феномена відбувається під дією, як зовнішніх психолого-педагогічних умов, які необхідно створити, так і в наслідок дії внутрішніх суб'єктивних чинників їхньої особистості.

6. Висуното припущення, що головними зовнішніми чинниками, які суттєво впливають на становлення й формування психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, є: інноваційне суспільство загалом (макрофактор); інноваційний заклад вищої освіти, в якому системно організованими й контрольованими постають процеси дослідницько-інноваційної та проектної діяльності, конкурси здобувачів на винаходи та раціоналізаторські рішення (мезофактор); інноваційне освітньо-наукове

середовище певного факультету, яке спонукає їх до виконання завдань дослідницько-інноваційної діяльності, участі в міжнародних та національних дослідницьких проектах (грантах), винахідницьких та творчих конкурсах (мікрофактор).

7. Обґрунтовано, що психологічна готовність здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання в своїй структурі нараховує п'ять провідних компонентів (аксіологічний, потребнісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивно-операціональний, оцінно-рефлексивний), через що припущено, що на її становлення і рівень сформованості суттєво впливають не тільки об'єктивні зовнішні (середовищні), але й їхні внутрішні – суб'єктивні чинники, означені як ціннісно-орієнтаційний; мотиваційно-смысловий; мобілізаційно-регулювальний; інтелектуально-творчий (ресурсний); психофізіологічний.

Перевірці правомірності нашої дослідницької позиції щодо суб'єктивних чинників психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання присвячено наступний розділ монографії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ II

1. Алпатова О. В. Особливості процесу формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Соціальна робота в Україні : теорія і практика*. 2013. № 1–2. С. 169–176.
2. Артюхова Т. Ю. Возможности развития инновационного потенциала студентов в условиях университета. *Теория и практика современной науки*. 2016. № 12–2 (18). С. 623–628.
3. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии, Москва, 2002. 450 с.
4. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
5. Боковець О. І. Соціально-психологічні умови розвитку інноваційного потенціалу студентів закладу вищої технічної освіти: Дис. ... доктора філософії /053 Психологія. Київ, 2021. 195 с.
6. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. 3-е изд. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.
7. Бондарчук О.І. Технологія розвитку психологічної готовності керівників закладів освіти до діяльності в умовах соціальних трансформацій. *Післядипломна освіта в Україні*. 2018. № 1. С. 84–87.
8. Бочелюк В. Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі: Дис. ... доктора психол. наук: 19.00.05. Київ, 2004. 433 с.
9. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: Словник. Київ: ВД «Професіонал», 2007. 512 с.
10. Булгакова О.Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії: Дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2019. 586 с.
11. Варгата О.В. Формування психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності. *Матеріали X-ї Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції* (Хмельницький,

19-20 листопада 2020 р.) / За ред. доц. Р.П. Попелюшко. Хмельницький, 2020. С. 14–16.

12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.

13. Власенко Ю.О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2003. 219 с.

14. Войтко В. Психологічний словник. Київ: Вища школа, 1982. 430 с.

15. Волянюк Н. Ю., Ложкин Г. В. Психологический потенциал и барьеры инновационной активности субъекта научно-педагогической деятельности. *Наука і освіта*. 2016. №11. С. 17–24.

16. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2006. 346 с.

17. Ганюшкин А.Д. Состояние психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. Ленинград, 1972. 190 с.

18. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект /И.М.Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. Минск.: Изд-во «Университетское», 1985. 206 с.

19. Горенков Е.М. Изучение инновационного потенциала студентов многоуровневого высшего образования. *Наука и школа*. 2012. №1. С. 11–15.

20. Грітченко А. Г., Кириленко К. М. Формування інноваційних знань, інноваційного способу мислення та інноваційності особистості студента в інноваційно-діяльному середовищі вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2015. Вип. 1. С. 100–109.

21. Демиденко Т. М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2004. 220 с.

22. Демченко В.А. Самосвідомість як один з факторів психологічної адаптації першокурсників до учбової діяльності. *Радіоелектроніка та молодь у XXI столітті: IX Міжнародний молодіжний форум*. Харків: ХНУРЕ, 2005. С. 59–61.

23. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 352 с.

24. Дубова Л.В. Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутнього викладача хімії до творчої самореалізації у професійній діяльності. *International journal of education and science*. 2019. Vol. 2, № 2. Р. 16–21.

25. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дис. ... доктора пед. наук /13.00.01. Москва, 1983. 432 с.

26. Дьяченко М.И. Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 175 с.

27. Завірюха В. В. Формування здатності у студентів до професійного самозростання в умовах інноваційного навчання. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. Вип. 3. С. 261-266.

28. Загальна психологія: підручник /укл. М. Й. Варій. 3-тє вид. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.

29. Енциклопедії освіти /за ред. В. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

30. Згуровський М.З. Дослідницькі університети: шанс для Європи. *Дзеркало тижня*. 2006. №39 (618). URL: <https://kpi.ua/632-10>.

31. Ибатуллина Е.Ю. Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Волгоград, 2013. 267 с.

32. Ігнатович О. Теоретико-методологічні основи педагогічної інноватики. URL: file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/Nivoo_2013_2_14.pdf.

33. Інноваційна діяльність вчителя: термінологічний словник / За заг. ред. О. І. Огієнко. Київ, 2016. 120 с.
34. Казанжи М. Й. Психологічна готовність до діяльності у складних умовах. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/7476/1/9.pdf>.
35. Карамушка Л.М., Москальов М.В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: монографія. Київ; Львів: Сподом, 2011. 216 с.
36. Кічук А. В. Деякі психологічні аспекти функціонування у майбутніх педагогів готовності до професійної самореалізації у інноваційній діяльності. *Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір*. Зб. наук. праць. Ізмаїл, 2017. С.39-42.
37. Кічук А.В. Основи психоемоційного здоров'я студентів. Дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2021. 434 с.
38. Кларин М.В. Инновационные модели обучения. *Исследование мирового опыта*: монография. Москва: Луч, 2016. 640 с.
39. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
40. Клімова Г.П. Формування інноваційного клімату у ВНЗ. *Право та інновації*. 2013. № 4. С. 54–64.
41. Кокун О.М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Зб. наук. праць. Вип. 7. Харків: УЦЗУ, 2010. С. 182–190.
42. Кондрашова Л. В., Друзь З. В., Білоконна Н. І., Мірошник З. М. Формування творчої особистості в процесі навчання: теорія, практика, досвід : монографічний посібник. Кривий Ріг – Київ, 2009. 559 с.
43. Котлярова Н. Г. Развитие инновационной личности в образовательном процессе. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. 2014. Т. 6. № 2. С. 84–91.
44. Кравчук П. Ф. Преподаватель как субъект развития инновационного потенциала будущего специалиста. *Преподаватель как субъект и объект*

образовательного процесса. Век XXI: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Харьков, 1 февр. 2012 г): в 2 ч. Харьков: Изд-во НУА, 2012. Ч. 2. С. 3–12.

45. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. Москва: Просвещение, 1972. 255 с.

46. Кузнєцова О. В. Адаптивність як чинник інноваційного потенціалу особистості. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 73–79.

47. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Москва : Просвещение, 1964. 344 с.

48. Левченко М.В. Психологические особенности готовности абитуриентов к учению в педагогическом ВУЗе: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1976. 150 с.

49. Мазоха І.С. Агресивність як чинник конфліктної поведінки особистості. *Наука і освіта*. 2016. №9. С. 99-104.

50. Макогон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності (пед. інновації). *Рідна школа*. 2002. №1. С. 27–29.

51. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3/4. С. 6–11.

52. Моляко В. А., Смульсон М. Л. Психологическая готовность к труду на современном производстве. Киев: Знание, 1985. 96 с.

53. Носовець Н.М., Терещенко О.В. Готовність майбутнього вчителя технологій до інноваційної педагогічної діяльності як складова професійної компетентності. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2342/1/%D0%93%D0%BE%D%D0%1%81%D1%82%D1%96.pdf>.

54. Огарева Е.И. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе в связи с их ценностными ориентациями: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Санкт-Петербург, 2010. 187 с.

55. Огієнко О.І. Теоретичні засади інноваційної педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2015. № 1 (44). С. 154-162.

56. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л.И. Скворцова. 28-е изд. перераб. Москва: Мир и образование, 2014. 1376 с.
57. Плахотнюк Н. П. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету*. Слов'янськ, 2010. Ч. II. (5). С. 181–191.
58. Професійна освіта: словник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 390 с.
59. Психологічний словник /авт.-уклад.: В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова; за ред. Н.А. Побірченко. Київ: Наук. світ, 2007. 274 с.
60. Пуни А.У. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте: избранные лекции. Москва: Физкультура и спорт, 1973. 113 с.
61. Санникова О.П., Кузнецова О.В. Адаптивность личности: монография. Одесса: Издатель Н. П. Черкасов, 2009. 258 с.
62. Сімко Р.Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*: Зб. наук. пр. КПНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. Вип. 13. С. 415–425.
63. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 2002. 224 с.
64. Словник української мови: в 11 т. / редкол.: І. К. Білодід (голова) та інш. Київ: Наук. думка, 1976. Т. 7. 724 с.
65. Соснюк О. П. Формування психологічної готовності до інноваційної діяльності: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Харків, 2006. 200 с.
66. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів /за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: Школа, 2008. 1008 с.
67. Тарновская А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: Дис. ... канд. психол. наук /19.00.07. Київ, 1991. 210 с.

68. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія. Київ: Міленіум, 2017. 350 с.
69. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. / В. И. Даль. 6-е изд., стереотипич. Москва: Дрофа; Русский язык – Медиа, 2011. Т. 1. 380 с.
70. Томчук М.І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності до діяльності. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 41–46.
71. Тульчинська С.О. Функціонування студентських бізнес-інкубаторів на базі провідних університетів України. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2015. № 2. С. 134–144.
72. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии. Основные положения теории установки. Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. 210 с.
73. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
74. Ухтомский А.А. Физиологический покой и лабильность как биологический фактор : собр. соч. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1951. Т. 2. С. 122–135.
75. Фальова О. Є. Особливості особистості студентів закладу вищої освіти: динаміка від курсу до курсу та зв'язок зі спеціальністю. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 6. С. 69–76.
76. Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практика : колективна монографія / Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Котун. К., 2016. 258 с.
77. Францева Е. Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2003. 189 с.
78. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 222 с.

79. Чебикін О. Я. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови. *Психологія і суспільство*. Тернопіль, 2017. № 3. С. 86–103.

80. Черникова А. А., Кожитов Л. В., Косушки В. Г., Верхович В.С. Подготовка инноваторов в вузах. *Инновации*. 2013. № 7. С. 74–85.

81. Чудакова В. Психологічна готовність до інноваційної діяльності як чинник формування конкурентоздатності особистості в умовах швидкозмінного середовища. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2014. Вип. 1. С. 167–178.

82. Цокур О.С. Індивідуальні чинники психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання. *Благословенний Григорій Сковрода – світовий геній мудрості та гуманного духу: Зб. матеріалів регіон. наук.-практ. інтернет-конф. / за ред. проф. Голубенко Л.М., проф. Цокур О.С., доц. Вейланде Л.В.-В.* Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2022. С.118–122.

83. Цокур О. С. Сутність і структура психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Психологія»). Київ, 2023. № 12(30). С. 816-825. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-815-826](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-815-826).

84. Цокур О.С., Бойчев І.І. Місце і роль суб'єктивних чинників інноваційного навчання здобувачів вищої освіти. *Інноваційні підходи до формування багатомовної та полікультурної компетенції в умовах викликів сьогодення: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (Одеса, 23-24 листопада 2023 р.)*. Одеса: Міжнародний гуманітарний університет, 2023. С. 232-236.

85. Щербакова І. Психологічні особливості готовності до інноваційної діяльності як важливої професійної якості педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6. Ч.1. С.134–139.

86. Argyle M. The psychology of interpersonal behavior. London: Penguin Books Ltd., 1972. 280 p.

87. Maslow A.H. The father reaches of human nature. New York: Arkana, 1993. 407 p.

88. Ziller R. C. Photographing the self: methods for observing personal orientatios. Newbury Park. London. Delhi: SAGE Publications, 1990. 167 p.

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ВИЯВУ СУБ'ЄКТИВНИХ ЧИННИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Характеристика етапів і методики емпіричного дослідження

Логіка побудови емпіричного дослідження, спрямованого на вияв психологічних чинників готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, передбачала здійснення трьох етапів:

– на першому – *пошуковому етапі* вивчався емпіричний досвід викладачів з організації інноваційного навчання здобувачів вищої освіти, а також виявлялися існуючі варіанти розуміння й тлумачення останніми сутності поняття «інноваційне навчання»;

– на другому – *процедурно-інструментальному етапі* здійснювалося ґрунтовне вивчення та добір тестів, опитувальників та методик, доцільних для діагностики психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання шляхом аналізу запропонованих діагностичних процедур та інструментів, а також корекції шкал вимірювання та перевірки надійності способів обробки та інтерпретації емпіричних даних;

– на третьому – *констатувальному етапі*, з одного боку, здійснювалося комплексне психодіагностичне обстеження здобувачів вищої освіти щодо інтенсивності прояву у них суб'єктивних чинників психологічної готовності до інноваційного навчання на основі практичного застосування спеціально підібраного діагностичного інструментарію; з іншого – систематизувалися й узагальнювалися отримані емпіричні факти, які підлягали статистичній обробці з метою підтвердження основної гіпотези дослідження, яка базується на припущенні, що ефективність інноваційного навчання тим вища, чим вищий рівень прояву суб'єктивних (внутрішніх) чинників психологічної готовності здобувачів вищої освіти до участі в ньому.

Зазначимо, що під час проведення першого – пошукового етапу емпіричного дослідження було розроблено і застосовано анкету (див. додаток А) з метою вияву смислових аспектів розуміння здобувачами вищої освіти понять «інноваційне навчання», а також наявності їх досвіду участі в творчій, науково-дослідницькій та інноваційній діяльності, здобутих продуктах такої діяльності та задоволення нею. До анкетування було залучено контингент магістрантів 1 курсу спеціальностей 091 Біологія (45 осіб) та 035 Філологія (37 осіб) денного і заочного відділень, які вступили до ОНУ імені І.І. Мечникова у 2022 році.

Впродовж проведення другого – психодіагностичного етапу емпіричного дослідження було підібрано інструментарій щодо вимірювання суб'єктивних чинників психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, який було апробовано на контингенті магістрантів 1 курсу спеціальностей 091 Біологія (45 осіб) та 035 Філологія (37 осіб) денного відділення, які добровільно дали згоду щодо своєї участі в комплексному психологічному обстеженні. Психодіагностичний інструментарій щодо вимірювання суб'єктивних чинників готовності до інноваційного навчання здобувачів вищої освіти висвітлює додаток Б, а також табл. 3.1.1.

Таблиця 3.1.1

Психодіагностичний інструментарій щодо вимірювання суб'єктивних чинників психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання

Компоненти психологічної готовності до інноваційного навчання	Критерії	Показники	Психодіагностичний інструментарій	Суб'єктивні чинники
1. Аксіологічний, який виконує ціннісно-орієнтаційну функцію	Установка на пізнання	Спрямованість на отримання знань	Методика «Спрямованість на оцінку або на отримання знань» (Е. Ільїн, Н. Курдюкова) [13]	1. Потреба у пізнанні

	Установка на самостійність	Незалежність у навчальній діяльності	Методика «Автономність - залежність особистості у навчальній діяльності» (Г. Пригніна) [9, с. 605-606]	2. Автономність
2. Потребнісно-мотиваційний, який виконує смислову (життєтворчу) функцію	Установка на безперервну самоосвіту і саморозвиток	Потреба в самоосвіті й саморозвитку	Методика «Самооцінка здатності особистості до самоосвіти і саморозвитку» (О.П.Сергєєнкова) [12].	3. Здатність до саморозвитку
	Установка на самоефективність	Впевненість у своїй здатності організувати та здійснити діяльність	Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема [8, с. 142-143]	4. Самоефективність
3. Емоційно-вольовий, який виконує мобілізаційно-регулювальну функцію	Установка на підвищення «Я-рівня» (Ф. Хоппе)	Наявність особистих домагань	Методика «Потреба в досягненні» (Ю. М. Орлова) [11]	5. Потреба в досягненні успіху
	Установка на самоконтроль	Локус інтернального контролю	Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (Є.Ф.Бажин, Е.О. Голинкіна, Л.М. Еткінд) [8, с. 128-131; 9, с. 433-437]	6. Інтернальний контроль
4. Когнітивно-операційний, який виконує інтелектуально-креативну (інноваційно-	Установка на творче ставлення до себе і дійсності	Особистісна креативність	Методика діагностики особистісної креативності (О.Тунік) [10; 20, с. 19-21]	7. Креативність

ресурсну) функцію	Установка на позитивне сприйняття змін та інновацій	Інноваційна спрямованість	Експрес-діагностика інноваційності В. Чудакової [21, с. 276]	8. Інноваційність
5. Оцінно-рефлексивний, який виконує здоров'язберезувальну функцію	Установка на психофізіологічний комфорт в умовах інноваційного навчання	Впевненість в собі	Тест шкільної тривожності Філіпса [17; 18]; Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлора (в модифікації Т. А.Немчіна) [15, 106-109]	9. Стресостійкість
	Установка на позитивне самопочуття в умовах інноваційного навчання	Життєстійкість	Методика самооцінки функціонального стану «САН» (С.А. Доскин, Н.А.Лаврентьєва, В. Б. Шарай, М.П. Мірошников) [8, с. 91-92]	10. Енергійність

Як видно з табл. 3.1.1, емпіричному дослідженню підлягає 10 суб'єктивних чинників, які, за нашим припущенням, суттєво впливають на становлення й формування 5 компонентів психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання. При цьому, дотримуючись принципу симетрії, було визначено по два найбільш впливових суб'єктивних чинників на кожен з 5 компонентів досліджуваного феномена. Вимір останніх здійснювався за апробованими методиками психологічної діагностики, які було творчо доопрацьовано в плані приведення емпіричних даних до єдиної 4-х рівневої шкали з виокремленням високого, достатнього, середнього і низького рівнів прояву кожного з суб'єктивних чинників, що дозволило вивести відповідні величини їх коефіцієнтів (К) для більш надійної обробки здобутих кількісних даних, що засвідчує додаток В.

Для виміру рівня прояву першого суб'єктивного чинника, який впливає на формування аксіологічного компонента психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, який виконує ціннісно-орієнтаційну функцію, застосовувалася відома методика «Спрямованість на оцінку або на отримання знань», запропонована Е. Ільїним, Н. Курдюковою [13]. Методика орієнтована на вивчення мотивації навчальної діяльності здобувачів освіти, починаючи з 12 років, зокрема осіб студентського віку (20-25 років), шляхом обробки та інтерпретації їх відповідей на 24 запитання, які містяться в опитувальнику. Означена методика дозволяє встановити рівень спрямованості досліджуваних на отримання знань, на відміну від їхньої орієнтації в освітньому процесі на отримання оцінки.

Для спрощення процедури обробки емпіричних даних було виготовлено «матрицю» для перевірки відповідей досліджуваних, які співпадали з ключем, яка легко накладалася на реєстраційний аркуш. Виготовлений бланк-стандарт відображено у додатку Б 1. У «віконцях» бланк-стандарт висвітлював кількість правильних відповідей (вони були закреслені X), що дозволяло підрахувати кількість балів за кожним з індивідуальних реєстраційних бланків досліджуваних. При цьому, міра спрямованості кожного з досліджуваних на отримання знань як суб'єктивного чинника їхньої психологічної готовності до інноваційного навчання встановлювалася згідно шкали:

- 24-20 балів (1-0,83) – високий рівень спрямованості на отримання знань;
- 19-15 балів (0,82-0,63) – достатній рівень спрямованості на отримання знань;
- 14-10 балів (0,62-0,42) – середній рівень спрямованості на отримання знань;
- 9-5 балів (0,41-0,21) – низький рівень спрямованості на отримання знань;
- 4 і нижче балів (0,2-0) – відсутність спрямованості на отримання знань (яскраво виражена орієнтація на отримання оцінки, а не на здобуття знань).

Для виміру другого суб'єктивного чинника, який впливає на формування аксіологічного компонента психологічної готовності здобувачів вищої освіти

до інноваційного навчання, застосовувався опитувальник «Автономність – залежність особистості у навчальній діяльності» (Г. Пригніна) [9, с. 605– 606], який містить 18 тверджень, діагностує два основні стилі навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, визначені як «автономний», «залежний», а також дозволяє виділити із контингенту здобувачів осіб третьої групи – «невизначених» згідно шкали:

7 балів і менше – залежний стиль навчальної діяльності;

8-10 балів – невизначений (комбінований) стиль навчальної діяльності;

11 балів і більше – автономний стиль навчальної діяльності.

При цьому розуміється, що «автономні» здобувачі вищої освіти виявляють такі провідні риси суб'єкта навчальної діяльності, як самостійність, цілеспрямованість, розвинутий самоконтроль, впевненість у собі, наполегливість при виконанні роботи тощо. Для «залежних» здобувачів вищої освіти характерно те, що їхня навчальна діяльність як об'єктів педагогічного впливу, а не суб'єктів, пов'язана в основному з опорою на вказівки з боку викладачів, з орієнтацією на виконання його порад, підказок, вимог. «Невизначені» входять до такої групи здобувачів вищої освіти, у яких приблизно однаково виражені особливості, властиві як першому (суб'єктному, незалежному), так і другому (об'єктному, залежному) стилю навчальної діяльності.

Враховуючи означені вище настанови, рівні прояву автономності здобувачів вищої освіти як провідного стилю їхньої навчальної діяльності під час інноваційного навчання правомірно було визначати за наступною шкалою:

18-16 балів (1-0,89) – високий рівень автономності в навчальній діяльності;

15-13 балів (0,88-0,72) – достатній рівень автономності в навчальній діяльності;

12-11 балів (0,71-0,61) – середній рівень автономності в навчальній діяльності;

10-8 балів (0,6-0,44) – низький рівень автономності в навчальній діяльності;

8 і нижче балів (0,43-0) – відсутність прову автономності в навчальній діяльності (повна залежність).

Як засвідчує табл. 3.1.1, для виміру суб'єктивних чинників, здатних, на нашу думку, впливати на формування другого – потребнісно-мотиваційного компонента психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, який виконує смислову (життєтворчу) функцію, було застосовано:

– тест-опитувальник «Самооцінка здатності особистості до самоосвіти і саморозвитку», розроблений О. Сергеєнковою [12];

– шкалу самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема [8, с. 142-143].

Суттєво, що психодіагностична методика, розроблена О. Сергеєнковою, тест-опитувальник якої містить 21 запитання, дозволяє здобути більш точні уявлення про рівень здібностей особистості здобувача вищої освіти до самоосвіти й саморозвитку, оскільки передбачає вибір досліджуваним одного із запропонованих варіантів відповіді: «ні», «частково, періодично», «так», «не знаю». Результати самооцінювання досліджуваними міри прояву своїх здібностей до самоосвіти й саморозвитку обробляються шляхом підсумовування кількості балів за кожну відповідь, відповідно до ціни обраного варіанта: «так» – 3 бали; «частково, періодично» – 2 бали; «ні» – 1 бал; «не знаю» – 0 балів. Набрана досліджуваним кількість балів за усі відповіді співвідносилася з наступною шкалою визначення рівнів розвитку здібностей до самоосвіти і саморозвитку:

63-53 балів (1-0,84) – високий рівень здатності до самоосвіти й саморозвитку;

52-45 балів (0,83-0,71) – достатній рівень здатності до самоосвіти й саморозвитку;

44-37 балів (0,7,-0,59) – середній рівень здатності до самоосвіти й саморозвитку;

36-21 балів (0,58-0,33) – низький рівень здатності до самоосвіти й саморозвитку;

20 і нижче балів (0,32-0) – відсутність здатності до самоосвіти й саморозвитку.

Означена вище 5-ти рівнева шкала, на нашу думку, є більш зручною для обробки та інтерпретації даних ніж та, яка запропонована О. Сергеєнковою (7-ми рівнева шкала), оскільки більш чітко встановлює межі традиційно вживаних рівнів, які є зрозумілішими за змістом.

На нашу думку, шкалу самоєфективності Р. Шварцера та М. Єрусалема [8, с. 142-143] доцільно застосовувати для вияву рівня вираженості впевненості (переконань) здобувачів вищої освіти щодо потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети, у тому числі і в ситуаціях навчальної діяльності, зокрема під час участі в інноваційному навчанні. Самоєфективність розуміється як «продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях» [6, с. 78]. Шкала самоєфективності складається з 10-ти тверджень, які респонденту пропонується співвіднести з типовими ситуаціями та результатами своєї діяльності в освітньому середовищі шляхом вибору правильної відповіді з переліку можливих, а саме: «абсолютно невірно» (1 бал); «скоріш невірно» (2 бали); «скоріш вірно» (3 бали); «абсолютно вірно» (4 бали). Отримання підсумкового результату здійснювалося шляхом складання балів за всіма 10-ма твердженнями на основі скоректованої шкали:

36-40 балів (1-0,9) – високий рівень самоєфективності;

30-35 балів (0,89-0,75) – достатній рівень самоєфективності;

20-29 балів (0,74-0,5) – середній рівень самоєфективності;

10-19 балів (0,49-0,25) – низький рівень самоєфективності;

9 і менше балів (0,24-0) – відсутність ознак прояву самоєфективності.

На нашу думку, з метою дотримання єдиної позиції щодо виміру досліджуваних чинників в рамках запропонованого дослідження незначна корекція в кількісних показниках означених вище рівнів здійснена правомірно,

оскільки враховано основні рекомендації Р. Шварцера та М. Єрусалема щодо інтерпретації рівнів самоєфективності.

Згідно табл. 3.1.1, для виміру двох суб'єктивних чинників третього – емоційно-вольового компонента психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, який виконує мобілізаційно-регулювальну функцію, здатних впливати на його формування, застосовувалися:

- методика «Потреба в досягненні» (Ю. Орлова) [11];
- методика дослідження рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (в адаптації Є.Ф.Бажина, Е.О.Голинкіної, Л.М. Еткінда) [8, с. 128–131; 9, с. 433–437].

Методика «Потреба в досягненні» (Ю. Орлова) [11] являє собою тест-опитувальник, який спрямований на виявлення ступеня вираженості в особи потреби в досягненні успіху в будь-якій діяльності, яка тлумачиться як особистісна властивість, установка «зарядженості на успіх». В означеному контексті слід зауважити, що уявлення про потреби в досягненнях бере свій початок з поняття Ф. Хоппе «Я-рівень» [3], що означає прагнення людини утримувати самосвідомість на максимально високому рівні за допомогою високого особистого стандарту досягнень (рівня домагань). Пізніше це поняття перетворилося в поняття «мотив досягнення», яке визначається Х. Хекхаузенем як прагнення підвищувати свій творчий хист і вміння, підтримувати їх на якомога більш високому рівні в тих видах діяльності, по відношенню до яких досягнення вважаються обов'язковими [3].

Суттєво, що під час проведення обстеження досліджуваному пропонується опрацювати 23 положення, кожне з яких він повинен оцінити як «згоден» або «не згоден», співставивши з своїми реальними думками та переконаннями. За кожну відповідь, яка співпадає з ключем ставиться 1 бал, через що оцінна шкала містить від 0 до 23 балів. При цьому враховується тенденція: чим більше балів в сумі набирає випробуваний, тим більшою мірою у нього виражена потреба в досягненні успіху. Рівні прояву потреби в досягненні встановлювалися згідно шкали:

23-20 балів (1-0,87) – високий рівень потреби в досягненні;

19-16 балів (0,86-0,7) – достатній рівень потреби в досягненні;
 15-12 балів (0,69-0,52) – середній рівень потреби в досягненні;
 11-8 балів (0,51-0,35) – низький рівень потреби в досягненні;
 7 і нижче балів (0,34-0) – відсутність потреби в досягненні (вияв мотиву уникнення невдач).

Опитувальник рівня суб'єктивного контролю (Є.Ф.Бажин, Е.О. Голинкіна, Л.М. Еткінд, на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера) [9, с. 433–437] надає можливість здійснювати вимір локусу контролю як узагальненої генералізованої змінної. Запропонована авторами діагностична процедура допомагає передусім з'ясувати: ким є досліджуваний – інтерналом або екстерналом, фіксуючи, наскільки він готовий бачити себе та оцінювати свою роль, успіхи і промахи в тій чи іншій сфері. Опитувальник рекомендовано застосовувати для вікової категорії досліджуваних з 16 до 87 років.

Слід уточнити, що локус контролю – поняття, яке вперше введене в науковий та психологічний обіг американським психологом Дж. Роттером, що характеризує «суб'єктивне сприйняття локалізації причин поведінки чи керівного початку у себе чи інших» [14]. Локус контролю не визначає реальність контролю зовнішніми чи внутрішніми причинами, а лише суб'єктивне його сприйняття. Здебільшого вважається, що локус контролю являє собою «стійку властивість індивіда, яка формується при його соціалізації» [14]. Локус контролю оцінюється на шкалі інтернальності-екстернальності від високо інтернального до високо екстернального.

Екстернальний, зовнішній локус контролю – це «приписування відповідальності зовнішнім силам через пошук причин поведінки зовні, серед оточення» [14]. Схильність до зовнішнього локусу контролю виявляється разом з такими рисами, як непевність у своїх можливостях, невірноваженість, прагненні відкласти реалізацію намірів на невизначений термін, тривожність, підозріливість, конформність та агресивність. За неможливості впливання на перебіг подій, у осіб із зовнішнім локусом контролю «переважно формується

безпорадність та зниження пошукової активності, на відміну від осіб із внутрішнім локусом контролю [14].

Інтернальний, внутрішній локус контролю – це «приписування відповідальності власним здібностям та зусиллями, відповідає пошуку причин поведінки в собі» [14]. Люди зі внутрішнім локусом контролю впевненіші в собі, послідовні та наполегливі в досягненні поставленої мети, схильні до самоаналізу, врівноважені, товариські, доброзичливі та незалежні. Внутрішній локус контролю є «соціально схвальною цінністю, оскільки «ідеальному Я» приписується внутрішній локус контролю. Особи з внутрішнім локусом контролю частіше досягають творчих та професійних успіхів [16].

Вважаємо за потрібне зауважити, що результати, отримані нами за методикою виміру рівнів локусу контролю за шкалою Дж. Роттера, представляються за п'ятирівневою шкалою (гіперекстернальність, схильність до екстернальності, нормальний рівень інтернальності, підвищена інтернальність, гіперінтернальність), яка є апробованою науковцями [17; 20].

Розподіл балів, отриманих досліджуванним, за показником загальної інтернальності може бути переведений згідно п'ятирівневої шкали:

44-35 балів – високий рівень інтернального локусу контролю (гіперінтернальність);

34-25 балів – достатній рівень інтернального локусу контролю (підвищена інтернальність);

24-15 балів – середній рівень інтернального локусу контролю (нормальна інтернальність);

14-5 балів – низький рівень інтернального локусу контролю, переважання зовнішнього локусу контролю (підвищена екстернальність);

4 і менше балів – відсутність інтернального локусу контролю (гіперекстернальність).

Наведемо нижче характеристику зазначених рівнів локусу контролю:

– гіперекстернальність – характеризується позицією «жертви», визнання здобувачем освіти абсолютної ролі зовнішніх обставин і випадковостей в його житті;

– підвищена екстернальність – розглядається як переоцінка ролі зовнішніх факторів і недооцінка власних можливостей в контролі та регуляції ситуації;

– нормальний рівень інтернальності – розумно збалансоване уявлення про роль особистості та зовнішніх факторів в життєвих ситуаціях;

– підвищена інтернальність – характеризується жагою здобувача освіти приймати на себе відповідальність за події, що відбуваються, а також потягом до контролю над ситуацією та керування нею;

– гіперінтернальність – неадекватна переоцінка власних можливостей контролю та керування подіями, оскільки здобувач освіти приписує собі виняткову роль [9, с. 67].

Крім означеного вище, було враховано характеристики інтерналів та екстерналів, які відображені в табл. 3.1.2.

Таблиця 3.1.2

Специфічні характеристики та головні відмінності інтерналів та екстерналів

Інтернальний локус контролю	Екстернальний локус контролю
Дивляться в майбутнє	Постійно повертаються в минуле
Розцінюють труднощі як додатковий життєвий досвід, бачать в них можливість змінитися, стати краще	Бояться невдач, цураються чогось нового, незвіданого; постійно відчують безпорадність
В будь-яких обставинах дотримуються власної думки, не залежать від думки оточуючих	Не здатні відстоювати свої погляди, залежать від думки сторонніх людей
Ставлять цілі, володіють навичками планування	Безвідповідальні, тягнуть з рішенням завдань до останнього, не люблять планувати
Багато часу приділяють роботі, заради неї готові жертвувати розвагами та відпочинком, працюють на результат	Живуть одним днем, припиняють дії при перших невдачах
Знають, що майбутнє буде яскравим, насиченим гарними подіями, яскравими фарбами	Бачать своє майбутнє нецікавим
Для інтерналів час летить дуже швидко, адже вони захоплені своєю	Для екстерналів час тягнеться

справою	
Цінують кожную хвилину, цінують себе, самодостатні, володіють внутрішньою гармонією	Не вміють організовувати себе, правильно розпоряджатися часом
Беруть відповідальність за будь-яку свою дію	Не бачать своїх помилок; не вміють аналізувати помилки і виправляти їх;
Мають стійку психіку	Відрізняються нестійкою психікою
Люди з інтернальним локусом контролю зазвичай щасливі, успішні, здорові. Вони відносяться до інших доброзичливо, дивляться на світ через призму позитиву.	Оскільки постійний супутник екстерналів – почуття повної безнадійності, вони не щасливі, відчувають слабкість і нездужання, не отримують задоволення від свого життя. Такі люди проявляють агресію, підозрілість, тривожність. У людей із зовнішнім локусом контролю частіше, ніж у інших, розвиваються психічні і соматичні патології. Їх життя не має ні мети, ні сенсу.

Загалом, розшифровка результатів, отриманих під час застосування опитувальника рівня суб'єктивного контролю (Є.Ф.Бажин, Е.О. Голинкіна, Л.М. Еткінд, на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера), здійснюється на основі того, скільки відповідей досліджуваного із 44 запропонованих тверджень співпало з ключем згідно 6 сфер: загальна інтернальність, досягнення, область невдач, сімейне життя, робота, здоров'я. Якщо за показником загальної інтернальності досліджуваний набрав 33-34 бали, то у нього переважає інтернальний локус контролю; якщо набрав 11 і нижче балів, то переважає екстернальний локус контролю; бали від 12 до 32 вказують на змішаний локус контролю. Що стосується інших сфер, то високі бали символізують те, що особа готова брати на себе відповідальність за своє життя, активно діяти. Низькі бали, навпаки, характеризують осіб, які звикли займати пасивну позицію, оскількип завжди перекладають відповідальність на оточуючих людей, «звинувачуючи» їх і при перемогах, і при поразках.

Слід зазначити, що для виміру суб'єктивних чинників четвертого – когнітивно-операційного компонента психологічної готовності здобувачів

вищої освіти до інноваційного навчання, який забезпечує креативно-інноваційну (ресурсну) функцію, було застосовано дві методики, які спрямовані на діагностику:

- рівнів прояву особистісної креативності, розроблену О.Тунік [10];
- міри вияву інноваційності особистості, апробовану в дисертаційному дослідженні Ю. Чудакової [21, с. 276].

Зокрема, методика діагностики особистісної креативності (О.Тунік) [20, с. 19-21] дозволяє визначити міру прояву кожної з чотирьох характерних рис творчої особистості, серед яких:

- допитливість: суб'єкт із вираженою допитливістю найчастіше запитує всіх і про все, йому подобається вивчати пристрій механічних речей, він постійно шукає нові шляхи (способи) мислення, любить вивчати нові речі та ідеї, шукає різні можливості вирішення завдань, вивчає книги, ігри, карти, картини і т. д., щоб пізнати якнайбільше;

- уява: суб'єкт із розвиненою уявою вигадує розповіді про місця, які він ніколи не бачив; представляє, як інші вирішуватимуть проблему, яку він вирішує сам; мріє про різні місця та речі; любить думати про явища, з якими не стикався; бачить те, що зображено на картинах та малюнках, незвичайно, не так, як інші; часто дивується з приводу різних ідей і подій;

- складність: суб'єкт, орієнтований на пізнання складних явищ, виявляє інтерес до складних речей та ідей; любить ставити собі важкі завдання; любить вивчати щось без сторонньої допомоги; виявляє наполегливість, щоб досягти своєї мети; пропонує надто складні шляхи вирішення проблеми, ніж це здається необхідним; йому подобаються складні завдання;

- схильність до ризику: виявляється в тому, що суб'єкт відстоюватиме свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших; ставить перед собою високі цілі та намагатиметься їх здійснити; припускає можливість помилок і провалів; любить вивчати нові речі чи ідеї та не піддається чужій думці; не надто стурбований, коли одногрупники, викладачі чи батьки висловлюють своє несхвалення; воліє мати шанс ризикнути, щоб дізнатися, що з цього вийде.

Суттєво й те, що з 50 пунктів 12 тверджень ставляться до допитливості, 12 – до уяви, 13 – до здатності йти на ризик, 13 тверджень – до фактору складності. Кінцева кількісна вираженість того чи іншого фактора визначається шляхом підсумовування всіх відповідей, що збігаються з ключем, та відповідей «можливо» (+1) та віднімання з цієї суми всіх відповідей «Не можу вирішити» (-1 бал). Якщо всі відповіді збігаються з ключем, то сумарний «сирий» бал може дорівнювати 100, якщо не зазначені пункти «Не можу вирішити». Якщо піддослідний дає відповіді у вигляді «можливо», його «сира» оцінка може становити 50 балів у разі відсутності відповідей «Не можу вирішити».

Автор методики діагностики особистісної креативності О.Тунік вважає, що чим вище «сира» оцінка досліджуваної особи, яка відчуває позитивні почуття по відношенню до себе, тим більше творчою особистістю, допитливою, з уявою, здатною піти на ризик і розібратися у складних проблемах, вона є, тому що всі вищеописані особистісні чинники тісно пов'язані з творчими здібностями [19, с. 33].

Практичність цієї методики слід ще вбачати в тому, що за її допомогою можуть бути отримані оцінки по кожному фактору окремо, а також сумарна оцінка. Оцінки за факторами та сумарна оцінка краще демонструють сильні (висока «сира» оцінка) та слабкі (низька «сира» оцінка) сторони досліджуваної особи. Крім того, на нашу думку, оцінка окремого фактора та сумарний «сирий» бал можуть бути переведені у стандартні бали та відзначені на індивідуальному профілі особистості.

Враховуючи означені вище настанови, вимір особистісної креативності здобувачів вищої освіти правомірно визначати згідно наступної шкали:

100-80 балів (1,0-0,8) – високий рівень особистісної креативності;

79-60 балів (0,79-0,6) – достатній рівень особистісної креативності;

59-40 балів (0,59-0,4) – середній рівень особистісної креативності;

39-20 балів (0,39-0,2) – низький рівень особистісної креативності;

19 і нижче балів (0,19-0) – відсутність (стадія формування) особистісної креативності.

Експрес-діагностика інноваційності, запропонована Ю. Чудаковою [21, с. 276], дозволяє встановити рівень інноваційної спрямованості особистості досліджуваного на основі оцінювання ним міри прояву у себе наступних вісьмох позицій:

1. В якій мірі Вам необхідні інновації у власній діяльності?
2. Оцініть, на скільки активно Ви приймаєте участь в інноваціях?
3. Оцініть, в якій мірі виявляється Ваше позитивне емоційне ставлення до інновацій?
4. У якій мірі Ви б бажали бути ініціатором інновацій?
5. У якій мірі Ви б бажали бути виконавцем, реалізатором інновацій?
6. У якій мірі Ви схильні створювати інновації, розробляти інноваційні розробки?
7. У якій мірі Ви схильні модифікувати інноваційні розробки інших?
8. У якій мірі Ви схильні вдосконалювати інноваційні розробки інших?

Враховуючи авторські настанови, доцільно виявити рівні інноваційної спрямованості особистості згідно наступної шкали:

- наявність 10-9 якостей (1-0,9) – високий рівень прояву ознак інноваційної спрямованості особистості;
- наявність 8-7 якостей (0,8-0,7) – достатній рівень прояву ознак інноваційної спрямованості особистості;
- наявність 6-5 якостей (0,6-0,5) – середній рівень прояву ознак інноваційної спрямованості особистості;
- наявність 4-3 якостей (0,4-0,3) – низький рівень прояву ознак інноваційної спрямованості особистості;
- наявність 2-1 якостей (0,2-0) – відсутність ознак інноваційної спрямованості особистості.

Як видно з табл. 3.1.1, для виміру суб'єктивних чинників п'ятого – оцінно-рефлексивного компонента психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, який виконує здоров'язабезпечувальну функцію, застосовувалися наступні три психодіагностичні інструменти:

- тест шкільної тривожності Філіпса [17; 18];
- особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлора (в модифікації Т. А. Немчіна) [15, 106-109];
- методика самооцінки функціонального стану «САН» (С.А. Доскин, Н.А.Лаврентьева, В. Б. Шарай, М.П. Мірошников) [8, с. 91–92].

Зокрема, тест шкільної тривожності Філіпсам [17], який нараховує 58 запитань, на кожне з яких досліджуваний має обрати одну із двох варіантів відповіді («так» або «ні»), дозволяє з великим ступенем достовірності діагностувати загальний рівень тривожності здобувачів освіти. Під час обробки відповідей досліджуваних підраховується:

- загальне число розбіжностей з даними, наведеними у ключі. Якщо воно більше 50%, то це свідчить про підвищену тривожність здобувача освіти, якщо більше 75% від загального числа запитань тесту – це вказує на високу тривожність;
- число збігів за кожним з восьми чинників тривожності, що виділяються в тесті й висвітлено у табл. 3.1.3 що дає можливість виявити загальний внутрішній емоційний стан здобувача освіти, який багато в чому визначається наявністю в нього певних тривожних чинників (синдромів) та їхньою кількістю.

Таблиця 3.1.3

Шкала тривожних чинників (синдромів)

№	Перелік тривожних чинників (синдромів)	Номер запитань, які співпадають з ключем
1	Загальна тривожність	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46-58
2	Переживання соціального стресу	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44
3	Фрустрація потреби в досягненні успіху	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43
4	Страх самовираження	27, 31, 34, 40, 45
5	Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26
6	Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3, 8, 13, 17, 22
7	Низький фізіологічний опір стресу	9, 14, 18, 23, 28
8	Проблеми і страхи у стосунках з викладачами	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47

Як видно з табл. 3.1.3, тест шкільної тривожності Філіпса дозволяє виявити певні внутрішні емоційні стани у вигляді відповідних тривожних чинників (синдромів) досліджуваних, які правомірно схарактеризувати в такій спосіб:

- загальна тривожність в освітньому середовищі закладу вищої освіти (відсутність стресостійкості) являє собою емоційний стан здобувача освіти, пов'язаний з різними формами його залучення до студентського життя, але переважно до аудиторної навчальної та самостійно-дослідницької діяльності;

- переживання соціального стресу – це емоційний стан здобувача освіти, на фоні якого розвиваються його соціальні контакти, передусім – з однолітками та одногрупниками, з якими він може мати як позитивні, так і негативні контакти і взаємини;

- фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий психічний фон, що не дає змоги здобувачу освіти розвивати свою впевненість в собі та потреби в успіху, досягненні високого результату тощо;

- страх самовираження характеризує негативні емоційні переживання здобувачем освіти ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей;

- страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки знань, досягнень, можливостей (особливо публічної);

- страх не відповідати очікуванням оточуючих – орієнтація на значущість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок;

- низький фізіологічний опір стресу – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість здобувача освіти до ситуацій стресогенного характеру, що підвищує імовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища;

- проблеми і страхи у стосунках з викладачами – загальний негативний емоційний фон відносин з педагогічними співробітниками у закладі освіти, що знижує академічну успішність здобувача освіти [17].

З врахуванням авторських настанов, рівень тривожності як загальний емоційний стан здобувачів вищої освіти, властивий їм зазвичай під час перебування в освітньому середовищі, встановлювався на основі співпадінь з ключем (пункти 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46-58) за наступною шкалою:

4 і нижче балів (0,23-0) – високий рівень стресостійкості під час перебування в умовах освітнього середовища (відсутність прояву тривожності в навчальній діяльності);

9-5 балів (0,47-0,24) – достатній рівень стресостійкості під час перебування в умовах освітнього середовища (низький рівень тривожності в навчальній діяльності);

14-10 балів (0,70-0,48) – середній рівень стресостійкості під час перебування в умовах освітнього середовища (підвищений рівень тривожності в навчальній діяльності);

18-15 балів (0,89-0,71) – низький рівень стресостійкості під час перебування в умовах освітнього середовища (високий рівень тривожності в навчальній діяльності);

21-19 балів (1-0,9) – відсутність стресостійкості під час перебування в умовах освітнього середовища (дуже високий рівень тривожності в навчальній діяльності).

Зазначимо, що оскільки попередня методика пропонується для використання в шкільних установах, а не у ЗВО, то ми, для здобуття більш коректних емпіричних даних застосували одночасно й методику визначення рівня тривожності, запропоновану у 1955 році Дж. Тейлором (в модифікації Т.А. Немчіна) [15, 106-109]. Ця методика надає можливість більш точно визначити рівень тривоги у досліджуваних, незалежно від їхнього віку, зокрема у здобувачів вищої освіти, а також прослідкувати динаміку змін тривожності під час застосування різних моделей навчання, у тому числі й інноваційного навчання.

З врахуванням авторської позиції, з дотриманням єдиної – 5-ти рівневої шкали, рівні тривожності було схарактеризовано в такий спосіб:

50-36 балів (1-0,72) – високий рівень тривожності (дуже слабка стресостійкість);

35-21 балів (0,71-0,42) – достатньо виражений рівень тривожності (слабка стресостійкість);

20-6 балів (0,41-0,12) – середній (підвищений) рівень тривожності (помірна стресостійкість);

5-3 балів (0,11-0,06) – низький рівень тривожності (підвищена стресостійкість);

2 і нижче балів (0,05-0) – відсутність тривожності (висока стресостійкість).

Слід зазначити, що під час використання методики САН (Самопочуття. Активність. Настрій) [8, с.91-92] було враховано, що вона призначена для самоконтролю і самооцінки самопочуття, активності і настрою досліджуваних на даний момент. Перевагами цієї методики діагностики є її стислість і можливість кількаразового використання (зокрема, на початку навчального заняття і по його закінченні), що дає можливість зафіксувати вплив використовуваних викладачем засобів, методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти на їхній психоемоційний стан.

Особливістю шкали САН є те, що вона складається з індексів (3 2 1 0 1 2 3) і розташована між тридцятьма парами слів протилежного значення, що відображують:

- рухливість, швидкість і темп протікання функцій (активність);
- силу, здоров'я, стомлення (самопочуття);
- характеристики емоційного стану (настрій).

При обробці даних індивідуальних реєстраційних карт індекси (3 2 1 0 1 2 3), позначені досліджуваними, перекодовуються у бали в такий спосіб:

- негативні стани приймаються за 1 бал, наступний за ним за 2 бали, наступний за ним за 3 бали;
- індекс 0 перекодовується у 4 бали;
- позитивні стани завжди одержують високі бали – 5, 6 і 7;

– при перекодуванні переважно використовується зворотня шкала 7 6 5 4 3 2 1;

– слід урахувати те, що оскільки полюси шкали САН постійно змінюються (ці пункти означені напівжирним шрифтом), то для них застосовується пряма шкала: 1 2 3 4 5 6 7.

За встановленими балами згідно прямої та зворотної шкал розраховується середнє арифметичне як загалом (тобто за 30-ма позиціями), так і окремо за активністю, самопочуттям і настроєм (за 10-ма позиціями), згідно ключа:

– позиції на самопочуття: 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

– позиції на активність: 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

– позиції на настрій: 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Отримані дані по кожній позиції, на наш погляд, правомірно також використати для визначення загального рівня психофізіологічного стану досліджуваних на початку і по закінченні навчальних занять, проведених за технологіями інноваційного навчання, згідно наступної шкали:

– 210-181 балів (1-0,86) – високий рівень прояву енергійності (позитивний психофізіологічний стан);

– 180-151 балів (0,85-0,72) – достатній рівень прояву енергійності (бадьорий психофізіологічний стан);

– 150-91 балів (0,71-0,43) – середній рівень прояву енергійності (нормальний психофізіологічний стан);

– 90-45 балів (0,42-0,21) – низький рівень прояву енергійності (не стабільний психофізіологічний стан);

– 44 і нижче балів (0,2-0) – відсутність прояву енергійності (негативний психофізіологічний стан).

Таким чином, узагальнюючи означеного вище, правомірно припустити, що підібрані й описані вище процедури застосування означених 11 психодіагностичних методик в освітньому просторі закладу вищої освіти

загалом, та, зокрема, під час впровадження й вдосконалення моделей інноваційного навчання, надають потенційну можливість:

- здобувачам вищої освіти: самоусвідомити себе як реально діючого суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності та майбутнього фахівця-професіонала на основі самопізнання власних індивідуальних особливостей; виокремити сильні та слабкі риси своєї особистості та діяльності, ступінь прояву потреб у саморозвитку й самоактуалізації внутрішніх резервів, зокрема, творчого потенціалу; з'ясувати свій рівень інноваційної спрямованості та реальний стан сформованості психологічної готовності до інноваційного навчання;

- викладачам: визначити та оцінити індивідуальні особливості та особистісну структуру кожного із здобувачів вищої освіти, з якими вони мають дидактичні відносини і міжособистісні стосунки під час викладання навчальних дисциплін, а також з'ясувати на яку віддачу вони можуть очікувати від них за тих умов, які реально наявні в освітньому середовищі певного закладу вищої освіти; виявити схильний і психологічно готовий до інноваційного навчання контингент студентів і відібрати з них команду, здатну до проектування й ефективного здійснення інноваційних проектів та дослідницько-інноваційної діяльності;

- психологу: вивчити реальний стан сформованості психологічної готовності здобувачів різних спеціальностей до інноваційного навчання та дослідницько-інноваційної діяльності; оцінити і конкретизувати їхні особистісні властивості і стани; дослідити ефективність існуючих моделей інноваційного навчання здобувачів вищої освіти, на основі цього проводити з ними корекційно-розвивальну роботу з урахуванням індивідуальних особливостей кожного з них; виявити інноваційно спрямованих та творчо обдарованих здобувачів, здійснювати їх психолого-педагогічний супровід та підтримку.

3.2. Результати дослідження суб'єктивних чинників психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання та їх аналіз

З врахуванням психолого-педагогічних особливостей організації інноваційного навчання, які були відтворені під час викладання фахових дисциплін, у т.ч. й навчальної дисципліни «Педагогіка і психологія вищої школи», контингенту магістрантів 1 курсу спеціальностей 091 Біологія (45 осіб) та 035 Філологія (37 осіб), які вступили до ОНУ імені І.І. Мечникова у 2022 році, було проведено емпіричне дослідження. Останнє було спрямовано на вияв суб'єктивних чинників їхньої психологічної готовності до інноваційного навчання, до опису та висвітлення результатів якого ми переходимо нижче згідно завдань кожного з провідних етапів емпіричного дослідження.

Зокрема, на першому – пошуковому етапі емпіричного дослідження, шляхом застосування розробленої анкети (див. додаток А), націленої на вияв особливостей розуміння здобувачами вищої освіти сутності інноваційного навчання, було отримано наступні результати.

На перше запитання: «Як Ви розумієте смисл поняття «інноваційне навчання»?» досліджувані здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти здебільшого вказали на те, що його сутність полягає у використанні нестандартних форм занять та інноваційних (цифрових) технологій (83%), впровадження нових вибіркових дисциплін (39%), використанні можливостей, які надає стратегія академічної мобільності (17%). Серед синонімі поняття «інноваційне навчання» найчастіше згадувалися терміни: «проблемно-евристичне навчання» (63%), «інтерактивне навчання» (54%), «студентоцетроване навчання» (27%), «творче/креативне навчання» (12%).

Основний сенс і специфіку інноваційного навчання досліджувані пов'язували з оновленням змісту, форм і методів викладання в напрямку кардинального оновлення матеріально-технічної та інформаційної бази університету (93%), дотримання настанов академічної свободи та гуманістичного підходу до здобувачів (78%), або слідуванню настановам

Болонського процесу (62%), використання кращих західних зразків, методик або дидактичних моделей навчання (49%), зорієнтованих на сучасний ринок праці та вимог роботодавців. Серед освітніх, розвивальних та виховних цілей інноваційного навчання частіше визначалися ті, які забезпечують стимулювання інтересу здобувачів вищої освіти до пізнання нових блоків знань та новітніх напрямів науки (68%), розвиток критичного, логічного й креативного мислення, творчої уяви (46%), здатності до позитивного сприйняття інновацій та використання інноваційних засобів (42%), формування особистості фахівця, здатного до здійснення дослідницько-інноваційної діяльності (37%), пошуку й впровадження інновацій в майбутній професії (33%). Прикінцевими результатами інноваційного навчання здебільшого вважалися фахова компетентність (97%), наукова поінформованість (83%), володіння системними знаннями (71%), вміння самостійно вирішувати складні, творчі або нестандартні завдання (68%), якості інноваційної людини (23%).

Суттєво й те, що на питання: «чи відчували Ви себе колись суб'єктом інноваційного навчання?», здобувачі переважно дали не досить чіткі відповіді, зазначаючи, що в університеті, в якому навчаються цей вид навчання не є пріоритетним (96%), його елементи присутні лише на поодиноких аудиторних заняттях (68%), які зазвичай проводяться традиційно, оскільки всі завдання для самостійної роботи стандартні, не цікаві, не містять дослідницького компоненту (43%), або занадто формальні, тому що викладачі не перевіряють якості їх виконання (41%), хоча вони займають багато часу.

Щодо участі в інноваційних заходах за період навчання в університеті досліджувані дали поодинокі відповіді (17%), пояснюючи це відсутністю новітніх форм організації науково-дослідної та творчо-креативної діяльності (56%), формалізмом діяльності студентського наукового співтовариства (45%), негативними суспільними подіями (пандемія коронавірусу, воєнний стан) і переходом на дистанційне навчання (42%). Ніхто з досліджуваних не займав призових місць у інноваційних проєктах за період навчання в університеті (100%). Тільки 15% з них хотіли б брати участь в інноваційних конкурсах,

оскільки це для них цікаво і вони готові до дослідницької та творчої діяльності підвищеної складності під супроводом наставників, а також бажали б постійно перебувати в середовищі інноваційного навчання, тому що націлені на стрімку кар'єру та особисті наукові досягнення. Не зважаючи на це, 67% з опитуваних вважають себе здатними створювати інновації, не обґрунтовуючи наявності необхідних для цього особистісних ресурсів. 22% бажали б постійно перебувати в середовищі інноваційного навчання, хотіли б познайомитися з новаторами в їх професійній сфері, відвідувати різноманітні інноваційні заходи. Решта досліджуваних (78%) схильні до вибору моделі традиційного (пояснювально-ілюстративного), а не інноваційного навчання, пояснюючи це необхідністю суміщувати своє навчання в університеті (завдяки переходу на індивідуальний графік навчання) з виробничою працею.

Серед труднощів інноваційного навчання досліджувані виокремили: висока інтенсивність інтелектуально-пошукової діяльності (96%), недостатність власного досвіду з інтелектуально-творчих змагань і наукових дискусій (93%), ризик не виконати складні індивідуально-дослідницькі чи творчі завдання самостійної роботи (82%), невпевненість в своїх творчих можливостях (73%), невміння переконувати і доводити свою правоту (65%), слабка володіння дослідницькими методами (44%), брак часу на виконання самостійних завдань креативного типу (41%).

Стосовно переліку 5 найбільш важливих якостей особистості здобувача вищої освіти, необхідних для опанування ролі суб'єкта інноваційного навчання, то позиції досліджуваних майже були однаковими, тому що переважно серед них було виділено такі: відкритість до нового (інноваційність), високий рівень інтелекту, впевненість в собі (незалежність, рішучість), креативність (творчі здібності), відповідальність (сміливість, готовність ризикувати). Серед 5 означених якостей, досліджуваним, за їхньою самооцінкою, переважно властиві тільки по 2 з них (82%). 18% з них впевнені, що зазначені 5 якостей, як і весь перелік 20 якостей, розвинуті в них належним чином, хоча їх твердження не

були обґрунтовані з огляду на реальні події чи факти їхньої дослідницько-інноваційної або креативно-творчої діяльності (відсутні нагороди, подяки).

Слід зазначити, що весь контингент досліджуваних на першому етапі підлягав обстеженню за трьома суб'єктивними чинниками, важливими, на нашу думку, для їхньої успішної участі в інноваційному навчанні, серед яких:

– потреба в пізнанні, що виявляється у прагненні до розширення власного науково-дослідницького досвіду, збільшенні наукових та професійно важливих знань та їх упорядкування; у підвищеному інтересі до всього нового і невідомого або до конкретної інформації із певної галузі теоретичних чи практичних знань; у відчутті дискомфорту від наявності суперечності між наявною системою знань і фактами довкілля; в підвищенні готовності до виконання розумових і практичних дій з усунення цієї суперечності;

– потреба в досягненнях, що виявляється у прагненні до покращення результатів своєї власної діяльності через змагання не з іншими, а з самими собою; бажанні утвердити себе не через ставлення до інших, а через ставлення до справи за рахунок підвищення рівня своєї успішності у виконуваний діяльності; здатності наполегливо переслідувати далекі значущі цілі на підставі реалістичності в їх постановці, відмови від занадто легких і надто складних завдань; почутті гордості від успішного виконання діяльності;

– здатність до саморозвитку, що виявляється у намаганні змінити себе на краще, постійно аналізувати свою пізнавальну й професійно-педагогічну діяльність, виділяючи для цього спеціальний час, в почутті задоволення від набуття чогось нового, успішному просуванні в навчанні, накопиченні й розширенні індивідуального досвіду самостійно-дослідницької, педагогічної діяльності та ін.

Виконавши всі необхідні умови щодо застосування психодіагностичних методик, спрямованих на вимірювання потреби в пізнанні (Е.Ільїн, Н. Курдюкова), досягненні успіху (Ю. Орлова) [47], здатності до саморозвитку

(О. Сергеевкова) [12], ми, тим самим, могли вважати досить надійними отримані емпіричні дані, які в узагальненому вигляді подано в табл. 3.2.1.

Таблиця 3.2.1

Рівні прояву потреб здобувачів вищої освіти у пізнанні, досягненнях, саморозвитку

Рівні	Потреба в пізнанні				
	ЕГ1 Fil (15 ос.)	ЕГ2 Fil (12 ос.)	ЕГ3 Bio (14 ос.)	ЕГ4 Bio (15 ос.)	ЕГ5 Bio (16 ос.)
Високий	39%	36%	37%	30%	31%
Достатній	22%	27%	24%	25%	24%
Середній	27%	23%	28%	30%	29%
Низький	12%	15%	11%	15%	16%
Ксер.	0,81	0,77	0,79	0,71	0,72
Рівні	Потреба в досягненнях				
	ЕГ1 Fil (15 ос.)	ЕГ2 Fil (12 ос.)	ЕГ3 Bio (14 ос.)	ЕГ4 Bio (15 ос.)	ЕГ5 Bio (16 ос.)
Високий	32%	33%	35%	30%	31%
Достатній	35%	33%	38%	37%	33%
Середній	18%	22%	17%	20%	19%
Низький	11%	12%	10%	13%	12%
Ксер.	0,73	0,72	0,78	0,71	0,70
Рівні	Потреба в саморозвитку				
	ЕГ1 Fil (15 ос.)	ЕГ2 Fil (12 ос.)	ЕГ3 Bio (14 ос.)	ЕГ4 Bio (15 ос.)	ЕГ5 Bio (16 ос.)
Високий	21%	19%	22%	20%	19%
Достатній	22%	23%	21%	22%	25%
Середній	24%	27%	25%	27%	26%
Низький	33%	31%	32%	31%	30%
Ксер.	0,63	0,59	0,62	0,58	0,57

Як видно з табл. 3.2.1, встановлені емпіричні факти свідчать, що незалежно від напрямку підготовки і спеціалізації, близько 55–60% магістрантів притаманне прагнення до розширення й збільшення обсягу наукових і

професійно важливих знань, прояву інтересу до всього нового та невідомого, оскільки вони виявили потребу у пізнанні на високому і достатньому рівнях. Але в 40–45% з їхнього складу потреби в пізнанні фактично не властиві, оскільки вони виявилися на середньому та низькому рівнях через спрямованість на отримання оцінок під час опанування навчальних дисциплін. Потреби в досягненнях властиві на високому і достатньому рівнях 61–67% магістрантів, в той час як 33–39% з їхнього числа виявили ці потреби на середньому і низькому рівнях. Крім того, більше половини магістрантів (56–58%) виявили здатність до саморозвитку на середньому та низькому рівнях, оскільки тільки 42–44% з їхнього складу продемонстрували означену здатність на високому і достатньому рівнях.

Загалом, слабкий вияв потреб в пізнанні і досягненнях, а також здатності до саморозвитку більш, ніж у 40% магістрантів переконливо свідчить про їхню недостатню психологічну готовність до інноваційного навчання і спроможність ефективно діяти в його проблемно-евристичному й продуктивному режимі, який вимагає високої інтелектуальної активності, стійкої вмотивованості щодо здійснення самостійно-пошукової й науково-дослідницької діяльності, спрямованої на здобуття новини, усталеної орієнтації на творчі здобутки, вияв креативного мислення й інноваційної ініціативи, зацікавленості у неперервному власному особистісно-професійному зростанні, духовному самовдосконаленні й творчій самореалізації. Під час діагностичної співбесіди з цим контингентом магістрантів було з'ясовано, що їх повністю задовольняє традиційний (пояснювально-репродуктивний та пояснювально-ілюстративний) вид навчання, а до навчання через власне дослідження і самостійний пошук інновацій, вирішення нестандартних, проблемних та евристичних задач і ситуацій вони відносяться досить стримано, оскільки не впевнені в своїх знаннях і силах навчатися на високому рівні складності та швидкому темпі, бояться зробити помилки або не встигнути виконати індивідуально-дослідницькі завдання чи проекти, що може негативно вплинути на їхню академічну успішність, яка їх турбує передусім.

Таким чином, з означеного вище слідує, що здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти розуміють сутність інноваційного навчання загалом, яке пов'язано з відкриттям нових знань, дослідницьким самостійним пошуком, використанням новітніх освітніх та цифрових технологій, вирішенням більш складних, нестандартних, креативних завдань, які потребують високої інтелектуальної активності. Натомість працювати в такому активному та інтерактивному режимі, спрямованому на відкриття новизни і вироблення практично значущих результатів навчально-пізнавальної діяльності у вигляді виконання дослідницьких проектів з узагальненням здобутих даних через публікацію наукових статей та участі в науково-практичних конференціях, або створенням власних чи вдосконаленням чужих інноваційних розробок, що потребує великої витрати творчої енергії та особистісного часу у позааудиторній діяльності, згодна лише сьома частка здобувачів вищої освіти, які мотивовані на вступ до освітньо-наукових програм на третьому (докторському) рівні вищої освіти, або на більш стрімкий кар'єрний зріст.

За результатами комплексного обстеження 27 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти денного відділення зазначених вище спеціальностей, здійсненого на другому етапі емпіричного дослідження, яке потребувало застосування 11 психодіагностичних методик, вказаних у табл. 3.1.1, процедура яких відображена у додатку Б, було отримано емпіричні факти (див. табл. В 1 додатку В), представлені в узагальненому вигляді у табл. 3.2.2.

Таблиця 3.2.2

Рівні прояву суб'єктивних чинників психологічної готовності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти до інноваційного навчання

Суб'єктивні чинники психологічної готовності до інноваційного навчання	Середній коефіцієнт (К _{сер.})
Потреба у пізнанні	0,8
Автономність	0,76
Здатність до саморозвитку	0,83

Самоефективність	0,78
Потреба в досягненнях	0,86
Інтернальний контроль	0,81
Креативність	0,75
Інноваційність	0,67
Стресостійкість	0,65
Енергійність (позитивне самопочуття)	0,64

Як видно з табл. 3.2.2, найбільш інтенсивно у досліджуваного контингенту здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти виявилися такі суб'єктивні чинники психологічної готовності до інноваційного навчання, як:

- потреба в досягненнях (коефіцієнт 0,86);
- здатність до саморозвитку (коефіцієнт 0,83);
- інтернальний (внутрішній) контроль (коефіцієнт 0,81);
- потреба у пізнанні як спрямованість на отримання знань (коефіцієнт 0,80).

Суттєво й те, що досить інтенсивно в досліджуваних проявилися такі суб'єктивні чинники психологічної готовності до інноваційного навчання, як:

- самоефективність (коефіцієнт 0,78);
- автономність (коефіцієнт 0,76);
- креативність (коефіцієнт 0,75).

Інтенсивно в досліджуваних також проявилися такі суб'єктивні чинники психологічної готовності до інноваційного навчання, як:

- інноваційність (коефіцієнт 0,67);
- стресостійкість (психофізіологічний комфорт) під час перебування в умовах інноваційного навчання (коефіцієнт 0,65), що характеризувалася зниженням або відсутністю тривоги, занепокоєння, зайвих хвилювань при самотійному виконанні інтелектуально-творчих, інноваційно-дослідницьких та нестандартних завдань;

– енергійність (позитивне самопочуття) під час перебування в умовах інноваційного навчання (коефіцієнт 0,64), яка відображала працездатний емоційно-вольовий стан, належну активність і гарний (мажорний) настрій здобувачів вищої освіти, зосереджених на ефективне виконання поставлених навчально-пізнавальних і творчих завдань, у т.ч. й підвищеної складності.

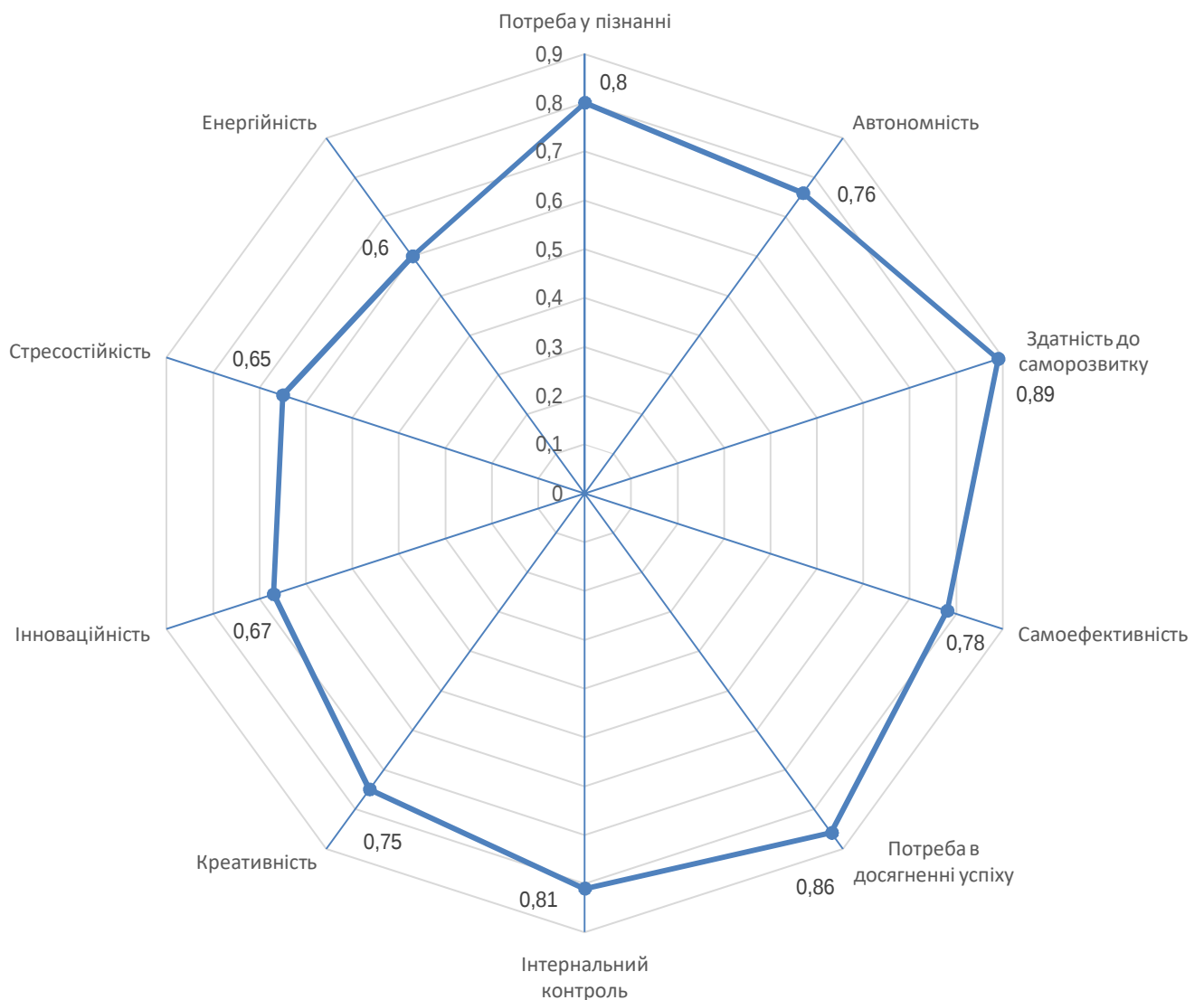


Рис. 3.8.1. Інтенсивність прояву суб'єктивних чинників психологічної готовності здобувачів до інноваційного навчання

Загалом, в наочному вигляді інтенсивність прояву суб'єктивних чинників психологічної готовності досліджуваних до інноваційного навчання відображена на рис. 3.2.1.

Як засвідчує рис. 3.2.1, отримані емпіричні дані свідчать про те, що виокремлені суб'єктивні чинники є суттєвими для набуття здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти специфічної – психологічної готовності до інноваційного навчання, яке передбачає дотримання його провідних вимог – значної активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності як дослідницько-інноваційної, а також актуалізації їхньої «Я-концепції» як особистості інноваційного типу, здатної до позитивного сприйняття змін (інновацій) в освітньому середовищі, бажанні брати участь в реалізації інновацій та інноваційних освітніх технологій, налаштованості на пошук і впровадження інновацій у власному досвіді, а також на вдосконалення й модифікацію відомих інновацій та створення власних інноваційних розробок та проектів!

Для перевірки достовірності означеного твердження було використано метод кореляційного аналізу, зокрема шляхом вираховування коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона [3]. При цьому, малося на увазі, що коефіцієнт кореляції Пірсона між двома змінними (суб'єктивними чинниками психологічної готовності до інноваційного навчання) дорівнює коваріації двох змінних, або сумі добутків відхилень, поділеній на добуток їх стандартних відхилень. Коефіцієнт кореляції Пірсона розраховується за формулою 3.2.1:

$$r_{xy} = \frac{n \sum x_i y_i - (\sum x_i)(\sum y_i)}{\sqrt{(n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2)(n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2)}}, \quad \text{де:}$$

x_i – значення, що приймаються змінною X;

y_i – значення, що приймаються змінною Y.

Результати здійсненого кореляційного аналізу відображено в табл. В2 додатку В, яка засвідчує, що між означеними 10-ма суб'єктивними чинниками психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання існує досить тісний позитивний кореляційний зв'язок, оскільки за величинами коефіцієнтів кореляції вони є вищими, ніж $p=0,01$, згідно загальноприйнятої шкали, висвітленої в табл. 3.2.3.

Таблиця 3.2.3

Критерії кореляції

Кореляція	Негативна	Позитивна
Відсутня	-0.09 до 0.0	0.0 до 0.09
Низька	-0.3 до -0.1	0.1 до 0.3
Середня	-0.5 до -0.3	0.3 до 0.5
Висока	-1.0 до -0.5	0.5 до 1.0

Вираховування коефіцієнта кореляції, що є показником детермінації, здійснювалося як обчислення частки варіативності змінної Y , яка пояснюється зміною X в простій лінійній регресії. Коефіцієнт кореляції набуває значень від -1 до 1 . Значення $+1$ означає, що залежність між X та Y є лінійною, і всі точки функції лежать на прямій, яка відображає зростання Y при зростанні X . Значення -1 означає, що всі точки лежать на прямій, яка відображає зменшення Y при зростанні X . Якщо коефіцієнт кореляції Пірсона $= 0$, то саме лінійної кореляції між змінними немає [3, с. 127].

Отже, за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона була доведена правомірність висунутого припущення щодо 5-ти компонентної структури психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, оскільки між 10-ма означеними суб'єктивними чинниками було зафіксовано досить тісний позитивний кореляційний зв'язок.

Натомість, для підтвердження основної гіпотези дослідження про те, що означені суб'єктивні чинники є вагомими детермінантами психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання, було також

використано метод кореляційного аналізу [22] на основі використання емпіричних даних контингенту досліджуваних, в яких означені суб'єктивні чинники психологічної готовності до інноваційного навчання проявилися тільки на високому рівні. Таких досліджуваних було всього сім осіб.

При цьому було необхідно з'ясувати: як пов'язані між собою суб'єктивні чинники психологічної готовності до інноваційного навчання, отримані 7 здобувачами вищої освіти, в яких вони були виражені на високому рівні, з їхньою академічною успішністю як головним прикінцевим результатом, який відображує міру ефективності їхньої навчально-пізнавальної та самостійно-дослідницької діяльності під час інноваційного навчання. Середній коефіцієнт (К сер.) академічної успішності вираховувався згідно даних академічних відомостей (за 100-бальною шкалою).

Для з'ясування цього, як вимагає процедура кореляційного аналізу [22], було висунуто дві альтернативні гіпотези:

– Н0: Кореляція між показником (суб'єктивним чинником) психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання та їхньою середньою академічною успішністю в означеній моделі навчання не відрізняється від нуля.

– Н1: Кореляція між показником (суб'єктивним чинником) психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання та їхньою середньою академічною успішністю в означеній моделі навчання статистично значимо відрізняється від нуля.

Для перевірки достовірності кожної з гіпотез було проранжовано найбільший та найменший за величиною коефіцієнти (К), отримані 7-ма досліджуваними за такими суб'єктивними чинниками, як автономність (коефіцієнт 0,94) та інноваційність (коефіцієнт 0,8), що відображує табл. 3.2.4.

Коефіцієнт кореляції вираховувався за формулою 3.2.2 [22]:

$$R_{\text{емп}} = 1 - 6 \left(\sum d^2 : n(n^2 - 1) \right), \quad \text{де:}$$

– n – кількість досліджуваних;

– $\sum$ – сума величин d^2 .

Розрахунки величин двох коефіцієнтів кореляції за цією формулою мали вид:

$$R_{авт} = 1 - 6 (20 : 7(49-1)) = 1 - 6 (20 : 336) = 1 - 0,36 = 0,64$$

$$R_{ін} = 1 - 6 (16 : 7(49-1)) = 1 - 6 (16 : 336) = 1 - 0,29 = 0,71$$

Визначимо критичні значення при $p = 0,05$ та $p = 0,01$ при $n = 7$ за таблицею [22]:

– $R_{кр}$ при $p = 0,05$ – 0,35

– $R_{кр}$ при $p = 0,01$ – 0,41.

Таблиця 3.2.4

Емпіричні дані та процедура їх математико-статистичної обробки
для перевірки альтернативних гіпотез

№ досліджуван-них	Суб'єктивний чинник		Академічна успішність здобувачів вищої освіти в умовах інноваційного навчання		d	d2
	Значення	Ранг	Значення	Ранг		
	Автономність					
4	0,94	5	0,91	5	0	0
6	0,98	7	0,92	6	1	1
13	0,91	2	0,82	1	1	1
16	0,93	4	0,95	7	-3	9
21	0,94	3	0,83	2	1	1
22	0,97	6	0,90	4	2	4
25	0,90	1	0,85	3	2	4
К сер.	0,94					$\Sigma = 20$
	Інноваційність					
4	0,84	6	0,91	5	1	1
6	0,85	7	0,92	6	1	1
13	0,77	2	0,82	1	1	1
16	0,82	5	0,95	7	-2	4
21	0,80	4	0,83	2	2	4
22	0,78	3	0,90	4	1	1
25	0,75	1	0,85	3	2	4
К сер.	0,8					$\Sigma = 16$

Як видно, згідно означених вище критичних значень, отримані в ході застосування методу кореляційного аналізу емпіричних даних результати

дозволяють сформулювати наступний висновок: при коефіцієнтах кореляції $R_{\text{емп}} = 0,64$ та $R_{\text{емп}} = 0,71$, нульова гіпотеза відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза ($p=0,01$). Кореляція між означеними суб'єктивними чинниками психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання (автономність, інноваційність) та їхньою середньою академічною успішністю відрізняється від нуля. Це означає, що між ними існує позитивний кореляційний зв'язок, що вказує на те, що автономність та інноваційність як суб'єктивні чинники є впливовими внутрішніми детермінантами розвитку психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання.

На цій підставі правомірно стверджувати, що всі десять означених суб'єктивних чинників психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання та їхня академічна успішність пов'язані позитивною кореляційною залежністю:

– чим вища інтенсивність прояву суб'єктивних чинників (потреба у пізнанні, автономність, здатність до саморозвитку, самоефективність, потреба в досягненнях, інтернальний контроль, креативність, інноваційність, стресостійкість і енергійність), тим вища їхня академічна успішність як головний показник сформованості психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання;

– завдяки розвитку компонентів та становленню цілісної структури психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання під дією суб'єктивних чинників відбувається більш інтенсивне розкриття й вивільнення їхніх внутрішніх потенціалів, актуалізація особистих домагань й пробудження прихованих індивідуальних резервів психіки, через що здобувачі вищої освіти краще вчаться і більш комфортно почуваються в креативно-творчому й, одночасно, конкурентному науково-дослідницькому середовищі інноваційного навчання.

Загалом, застосовані математико-статистичні процедури, засвідчили наявність дуже тісних кореляційних зв'язків, як між означеними 10-ма суб'єктивними чинниками психологічної готовності досліджуваних до

інноваційного навчання, так і між ними та їхньою академічною успішністю. Через це, слід вважати доведеною основну гіпотезу дослідження про те, що впровадження моделі інноваційного навчання, яке принципово відрізняється від способів, засобів і форм організації традиційного (пояснювально-ілюстративного, репродуктивного) навчання, потребує сформованості особливої – психологічної готовності здобувачів вищої освіти до участі в ньому, зокрема, у вигляді відповідної «підготовленості» та «налаштованості» їхньої психіки як саме суб'єктів (цілеспрямованих, активних і відповідальних учасників) специфічної – дослідницько-інноваційної діяльності. Це, як мінімум, потребує наявності в них найвищих рівнів прояву таких індивідуальних властивостей, як: потреба у пізнанні, автономність (незалежність), здатність до саморозвитку, самоефективність, потреба в досягненнях, інтернальний контроль, креативність, інноваційність, стресостійкість і енергійність, які забезпечують необхідний психофізіологічний комфорт та їхнє позитивне самопочуття як особистостей інноваційного типу в специфічному – креативно-творчому й, одночасно, конкурентному науково-дослідницькому середовищі інноваційного навчання.

Висновки до розділу III

1. За результатами пошукового етапу емпіричного дослідження встановлено, що здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти розуміють сутність інноваційного навчання загалом, яке пов'язано з відкриттям нових знань, дослідницьким самостійним пошуком, використанням новітніх освітніх та цифрових технологій, вирішенням більш складних, нестандартних, креативних завдань, які потребують високої інтелектуальної активності. Натомість працювати в такому активному та інтерактивному режимі, спрямованому на відкриття новизни і вироблення практично значущих результатів навчально-пізнавальної діяльності у вигляді виконання дослідницьких проектів з узагальненням здобутих даних через публікацію наукових статей та участі в науково-практичних конференціях, або створенням власних чи вдосконаленням чужих інноваційних розробок, що потребує великої

витрати творчої енергії та особистісного часу у позааудиторній діяльності, згодна лише сьома частка здобувачів вищої освіти, які мотивовані на вступ до освітньо-наукових програм на третьому (докторському) рівні вищої освіти, або на більш стрімкий кар’єрний зріст.

2. За результатами констатувального етапу емпіричного дослідження, на якому здійснювалося комплексне обстеження здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, що потребувало застосування 10 апробованих у масовому досвіді психодіагностичних методик, доведено основну гіпотезу дослідження про те, що впровадження інноваційного навчання, яке принципово відрізняється від способів, засобів і форм організації традиційного (пояснювально-ілюстративного, репродуктивного) навчання, потребує особливої психологічної готовності здобувачів вищої освіти, зокрема, наявності в них найвищих рівнів прояву таких індивідуальних властивостей, як: потреба у пізнанні, автономність (незалежність), здатність до саморозвитку, самоефективність, потреба в досягненнях, інтернальний контроль, креативність, інноваційність, стресостійкість і енергійність (які забезпечують психофізіологічний комфорт і позитивне самопочуття).

3. Продемонстровано, що виокремлені суб’єктивні чинники є суттєвими для набуття здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти специфічної – психологічної готовності до інноваційного навчання, яке передбачає дотримання його провідних вимог – значної активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності як дослідницько-інноваційної, а також актуалізації їхньої «Я-концепції» як особистості інноваційного типу, здатної до позитивного сприйняття змін (інновацій) в освітньому середовищі, бажанні брати участь в реалізації інновацій та інноваційних освітніх технологій, налаштованості на пошук і впровадження інновацій у власному досвіді, а також на вдосконалення й модифікацію відомих інновацій та створення власних інноваційних розробок та проектів!

4. Встановлено, що слабкий вияв потреб магістрантів в пізнанні і досягненнях, а також здатності до саморозвитку, зокрема на середньому і

низькому рівнях, спричиняє певні психологічні бар'єри, які негативно впливають на їхню психологічну готовність до інноваційного навчання і спроможність ефективно діяти в його креативно-продуктивному режимі, який вимагає високої інтелектуально-творчої активності, стійкої вмотивованості щодо здійснення самостійно-пошукової й науково-дослідницької діяльності, спрямованої на здобуття новини, усталеної орієнтації на творчі здобутки, вияв креативного мислення й інноваційної ініціативи, зацікавленості у неперервному власному особистісно-професійному зростанні, духовному самовдосконаленні й творчій самореалізації.

5. Підібрані психодіагностичні методики та й творчо доопрацьовані процедури обробки здобутих результатів надають можливість:

- здобувачам вищої освіти: самоусвідомити себе як реально діючого суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності та майбутнього фахівця-професіонала на основі самопізнання власних індивідуальних особливостей; виокремити сильні та слабкі риси своєї особистості та діяльності, ступінь прояву потреб у саморозвитку й самоактуалізації внутрішніх резервів, зокрема, творчого потенціалу; з'ясувати свій рівень інноваційної спрямованості та реальний стан сформованості психологічної готовності до інноваційного навчання;

- викладачам: визначити та оцінити індивідуальні особливості та особистісну структуру кожного із здобувачів вищої освіти, з якими вони мають дидактичні відносини і міжособистісні стосунки під час викладання навчальних дисциплін, а також з'ясувати на яку віддачу вони можуть очікувати від них за тих умов, які реально наявні в освітньому середовищі певного закладу вищої освіти; виявити схильний і психологічно готовий до інноваційного навчання контингент студентів і відібрати з них команду, здатну до проектування й ефективного здійснення інноваційних проектів та дослідницько-інноваційної діяльності;

- психологам: вивчити реальний стан сформованості психологічної готовності здобувачів різних спеціальностей до інноваційного навчання та

дослідницько-інноваційної діяльності; оцінити і конкретизувати їхні особистісні властивості і стани; дослідити ефективність існуючих моделей інноваційного навчання здобувачів вищої освіти, на основі цього проводити з ними корекційно-розвивальну роботу з урахуванням індивідуальних особливостей кожного з них; виявити інноваційно спрямованих та творчо обдарованих здобувачів, здійснювати їх психолого-педагогічний супровід та підтримку.

6. За допомогою використання методів математичної статистики встановлено, що між означеними суб'єктивними чинниками психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання існує досить тісний позитивний кореляційний зв'язок, що вказує на те, що чим вища інтенсивність прояву кожного з них, тим яскравішим буде прояв відповідного компонента означеного новоутворення їхньої особистості, що слід враховувати під час вдосконалення моделей інноваційного навчання.

7. Емпіричним шляхом встановлено, що чим вища інтенсивність прояву суб'єктивних чинників психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання (зокрема, автономність, інноваційність), тим вища їхня академічна успішність.

8. Доведеною основну гіпотезу дослідження про те, що впровадження моделі інноваційного навчання, яке принципово відрізняється від способів, засобів і форм організації традиційного (пояснювально-ілюстративного, репродуктивного) навчання, потребує особливої психологічної готовності здобувачів вищої освіти до участі в ньому, зокрема, наявності в них яскраво виражених індивідуальних властивостей, таких як: потреба у пізнанні, автономність (незалежність), здатність до саморозвитку, самоефективність, потреба в досягненнях, інтернальний контроль, креативність, інноваційність, стресостійкість і енергійність, які забезпечують необхідний психофізіологічний комфорт та їхнє позитивне самопочуття в освітньо-науковому середовищі закладу вищої освіти як особистостей інноваційного типу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ III

1. Альманах психологических тестов. Москва: Изд-во КСП, 1998. 400 с.
2. Бажин Е. Ф., Голынкина С. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля. *Психологический журнал*. 1984. Т. 5, № 3. С. 12–15.
3. Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний: учебн. пособие. Москва, 1986. 103 с.
3. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. Москва: Прогресс, 1976. 495 с.
4. Діагностувальні методики /укл. Т.В. Бойко. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2013. 40 с.
5. Дослідження рівня суб'єктивного контролю (Є. Бажин, Є. Голинкін, А. Еткінд). *Психологу для роботи. Діагностичні методики* /укл. Лекмак М.А., Петриша В.Ю. Ужгород: 2011. С. 433-437.
6. Загальна психологія: навч. посібник /О. П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасєка. Київ: ЦУЛ, 2012. 296 с.
7. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва: Эксмо, 2007. 416 с.
8. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: метод. посібник. Київ: НДЦГПЗСУ, 2011. 180 с.
9. Лекмак М.А., Петриша В.Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород: 2011. 610с.
10. Методика діагностики особистісної креативності (О.Тунік). URL: <http://weblib.pp.ua/1212-diagnostika-lichnostnoy-kreativnosti-22410.html>.
11. Методика «Потреба в досягненні» (Ю.М. Орлова). URL: http://ni.biz.ua/9/9_17/9_174071_oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-yum-orlova.html.
12. Методика «Самооцінка здатності особистості до самоосвіти і саморозвитку» (О.П. Сергєєнкова). URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/pdf>.

13. Методика «Спрямованість на оцінку або на отримання знань» (Е.Ільїн, Н. Курдюкова). URL: <http://studcon.org/metodyka-spryamovanist-na-nabuttya-znan-yep-ilyin-na-kurdyukova>.

14. Пашукова Т.І., Допіра А.І., Дьяконов Т.В. Практикум із загальної психології / за ред. Т.І.Пашукової. Київ: Т-во «Знання», КОО, 2000. С.174-178.

15. Психологические тесты: В 2 т. /А.А. Карелин (ред.). Москва: ВЛАДОС, 1999. Т.1. 312 с.

16. Психологічний словник /авт.-уклад.: В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова; за ред. Н.А. Побірченко. Київ: Наук. світ, 2007. 274 с.

17. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. Москва: ВЛАДОС, 1996. 528 с.

18. Тест шкільної тривожності ФІЛПСА. URL: <https://www.google.com/search?q=ТЕСТ+ШКІЛЬНОЇ+ТРИВОЖНОСТІ+ФІЛПСА&biw=1440&bih=747&sxsrf=AB5stBh5xxGjegZpvvQKdegommCJNe7huw%3A1690607704622&ei=WKDEZMzOJdKlxc8P05OluAM&ved=0ahUKEwjM2sC9lLOAAxVSRPEDHdNJCTcQ4dUDCA4&ocq/>.

19. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб: Дидактика плоч, 2002. 44 с.

20. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2005. 490 с.

21. Чудакова В.П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... доктора психол наук: 19.00.10. Київ, 2016. 474 с.

22. Лекція 7. Кореляційний аналіз. URL: https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/425789/mod_resource/content/1/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%D1%8F%207.pdf.

23. Цокур О.С. Індивідуальні чинники психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання. *Благословенний Григорій Сковрода – світовий геній мудрості та гуманного духу*: Зб. матеріалів регіон. наук.-практ. інтернет-конф. / за ред. проф. Голубенко Л.М., проф. Цокур О.С., доц. Вейланде Л.В.-В. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2022. С.118–122.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-експериментальне дослідження, спрямоване на обґрунтування психолого-педагогічних засад і специфіки інноваційного навчання, а також на вияв суб'єктивних чинників психологічної готовності здобувачів вищої освіти до участі в ньому, дозволяє сформулювати наступні висновки.

1. Інноваційне навчання, яке за своєю психолого-педагогічною суттю найбільш відповідає соціальним запитам сучасного інформаційно-комунікативного суспільства, яке розвивається на засадах стрімких змін, характеризується повною або частковою зміною цілей, змісту освіти, принципів, методів, форм і технологій організації освітнього процесу порівняно з традиційним навчанням.

2. Інноваційне навчання – це специфічна модель організації освітнього процесу на основі зацікавленості тих, хто навчається, та тих, хто їх навчає, як провідних суб'єктів креативного освітнього середовища, наукового пізнання та спілкування, творчої взаємодії та співпраці, спрямованої на позитивне сприйняття, освоєння, використання, створення й поширення нововведень та інновацій з метою їх переведення в режим їхнього інтелектуально-творчого саморозвитку, неперервного особистісно-професійного самовдосконалення та успішної самореалізації. Інноваційне навчання, виходячи за межі запам'ятовування і відтворення інформації, спрямоване на підготовку конкурентоспроможних, соціально і професійно мобільних фахівців, здатних до активної життєдіяльності та творчої праці у постійно мінливому соціальному середовищі завдяки задоволенню їхніх потреб у формуванні інноваційного та творчого (продуктивного) мислення, розвитку інтелектуально-креативних здібностей та потенціалу саморозвитку як інноваційних особистостей.

3. Концептуальну основу інноваційного навчання складають ідеї практико й особистісно зорієнтованої (студентоцентрованої) освіти, принципи інноваційності, продуктивності, творчості та навчання впродовж й через дослідження, які вимагають залучення його провідних суб'єктів до

продуктивно-творчої та інноваційно-дослідницької діяльності з метою пошуку, апробації та впровадження інновацій на підставі інтенсивного використання новітніх інформаційно-комунікативних та цифрових технологій, а також засобів контекстно-компетентнісного (активного) й інтерактивного підходів до організації освітнього процесу.

4. Психологічні засади інноваційного навчання передбачають інтенсивний індивідуальний розвиток і саморозвиток конкурентоспроможної, соціально й професійно мобільної особистості – суб'єкта інноваційної діяльності, здатної до адекватного самовизначення й успішної самореалізації в умовах соціальних змін шляхом опанування цінностей інновацій, набуття інноваційного мислення та інноваційної культури, вміння ставити перед собою певні цілі інноваційного пошуку, знаходити та обирати необхідні способи їх досягнення, відповідально приймати рішення, послідовно їх реалізовувати, критично оцінювати результати й закріплювати їх в індивідуальному досвіді.

5. Визначено, що психологічна готовність здобувача вищої освіти до інноваційного навчання постає: усвідомленою активністю, яка налаштовує його на певну – дослідницько-інноваційну (продуктивну) діяльність і забезпечує одночасно її успішність; активним психічним станом, за допомогою якого забезпечується високий рівень включеності здобувача вищої освіти як суб'єкта інноваційного навчання в сферу дослідницько-інноваційної (продуктивної) діяльності, її специфічні форми та заходи, що характеризується мобілізацією наявних в нього інтелектуально-творчих ресурсів та когнітивно-практичного досвіду; інтегративним системним новоутворенням особистості здобувача вищої освіти, яке проявляється лише під час реалізації моделі інноваційного навчання, яке передбачає його занурення до виконання завдань особливої – дослідницько-інноваційної діяльності, складові якого відтворюють її структурно-функціональні особливості.

6. Обґрунтовано, що психологічна готовність здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання в своїй структурі нараховує п'ять провідних компонентів (аксіологічний, потребнісно-мотиваційний, емоційно-вольовий,

когнітивно-операціональний, оцінно-рефлексивний), на становлення і рівень сформованості якої суттєво впливають не тільки об'єктивні зовнішні (середовищні) фактори (інноваційне суспільство; інноваційний заклад вищої освіти; інноваційне освітньо-наукове середовище певного факультету), але й внутрішні – суб'єктивні чинники (зокрема, ціннісно-орієнтаційні, мотиваційно-сміслові, мобілізаційно-регулювальні, інтелектуально-творчі (ресурсні), психофізіологічні).

7. За результатами пошукового етапу емпіричного дослідження зафіксовано, що здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти розуміють сутність інноваційного навчання загалом, яке пов'язано з відкриттям нових знань, дослідницьким самостійним пошуком, використанням новітніх освітніх та цифрових технологій, вирішенням більш складних, нестандартних, креативних завдань, які потребують високої інтелектуальної активності. Натомість працювати в такому активному та інтерактивному режимі, спрямованому на відкриття новизни і вироблення практично значущих результатів навчально-пізнавальної діяльності у вигляді виконання дослідницьких проектів з узагальненням здобутих даних через публікацію наукових статей та участі в науково-практичних конференціях, або створенням власних чи вдосконаленням чужих інноваційних розробок, що потребує великої витрати творчої енергії та особистісного часу у позааудиторній діяльності, згодна лише сьома частка здобувачів вищої освіти, які мотивовані на вступ до докторських програм, або на більш стрімкий кар'єрний зріст.

8. Емпіричним шляхом зафіксовано, що слабкий вияв потреб здобувачів вищої освіти в пізнанні і досягненнях, а також здатності до саморозвитку, зокрема на середньому і низькому рівнях, спричиняє певні психологічні бар'єри, які негативно впливають на їхню психологічну готовність до інноваційного навчання і спроможність ефективно діяти в його креативно-продуктивному режимі, який вимагає високої інтелектуально-творчої активності, стійкої вмотивованості щодо здійснення самостійно-пошукової й науково-дослідницької діяльності, спрямованої на здобуття новини, усталеної

орієнтації на творчі здобутки, вияв креативного мислення й інноваційної ініціативи, зацікавленості у неперервному власному особистісно-професійному зростанні, духовному самовдосконаленні й творчій самореалізації.

9. За допомогою використання методів математичної статистики встановлено, що між означеними суб'єктивними чинниками психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання існує досить тісний позитивний кореляційний зв'язок, що вказує на те, що чим вища інтенсивність прояву кожного з них, тим яскравішим буде прояв відповідного компонента означеного новоутворення їхньої особистості, що слід враховувати під час вдосконалення моделей інноваційного навчання.

10. Емпіричним шляхом зафіксована залежність: чим вища інтенсивність прояву суб'єктивних чинників психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання (зокрема, автономність, інноваційність), тим вища їхня академічна успішність і навпаки.

11. На основі здійснення кореляційного аналізу доведено основну гіпотезу дослідження про те, що впровадження інноваційного навчання, яке принципово відрізняється від способів, засобів і форм організації традиційного навчання, потребує психологічної готовності здобувачів вищої освіти до участі в ньому, зокрема, у вигляді відповідної «підготовленості» та «налаштованості» їхньої психіки як саме суб'єктів (цілеспрямованих, активних і відповідальних учасників) специфічної – дослідницько-інноваційної діяльності, що, як мінімум, потребує наявності в них найвищих рівнів прояву таких індивідуальних властивостей, як: потреба у пізнанні, автономність, здатність до саморозвитку, самоефективність, потреба в досягненнях, інтернальний контроль, креативність, інноваційність, стресостійкість і енергійність.

Натомість, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми.

Перспективи подальших досліджень складають питання, пов'язані з проектуванням та апробацією варіативних моделей інноваційного навчання, виявом особливостей їх психологічних механізмів.

ДОДАТОК А

АНКЕТА

на вияв особливостей розуміння здобувачами вищої освіти
сутності інноваційного навчання

Інструкція: Шановні здобувачі! Просимо Вас прийняти участь в опитуванні, спрямованому на дослідження проблем інноваційного навчання у закладах вищої освіти. Ваші міркування сприятимуть уточненню специфіки та вдосконаленню процесу організації інноваційного навчання.

Подумайте, будь ласка, та дайте відверті відповіді на наступні питання:

1. Як Ви розумієте смисл поняття «інноваційне навчання»?
2. Запропонуйте синоніми поняття «інноваційне навчання».
3. Як Ви вважаєте: в чому полягає сенс і специфіка інноваційного навчання?
4. Як Ви вважаєте: якими є освітні, розвивальні та виховні цілі інноваційного навчання?
5. Конкретизуйте, якими мають бути прикінцеві результати інноваційного навчання?
6. Уточніть, чи відчували Ви себе колись суб'єктом інноваційного навчання? (наведіть приклади)
7. Чи брали Ви участь у інноваційних заходах за період навчання в університеті? Зазначте, будь ласка, в яких саме.
8. Чи займали Ви призові місця у інноваційних проєктах за період навчання в університеті? Зазначте, будь ласка, призові місця, нагороди, подяки тощо.
9. Чи хотіли б Ви взяти участь в інноваційних конкурсах? Поясніть чому «так», або «ні».
10. Чи вважаєте Ви себе особистістю, що здатна створювати інновації? Поясніть чому «так», або «ні».
11. Чи бажали б Ви постійно перебувати в середовищі інноваційного навчання чи ні? Поясніть чому «так», або «ні».
12. Обґрунтуйте, до якого виду навчання Ви більше схильні: до традиційного (пояснювально-ілюстративного) чи інноваційного навчання?
13. Які труднощі чи ризики, на Вашу думку, можуть виникнути у здобувача під час його інноваційного навчання?
14. Виберіть із запропонованого переліку 5 найбільш важливих якостей особистості здобувача вищої освіти, необхідних для опанування ролі суб'єкта інноваційного навчання? Проранжуйте їх та обґрунтуйте свою думку.
 1. Цілеспрямованість
 2. Впевненість в собі
 3. Креативність
 4. Працьовитість
 5. Високий рівень інтелекту, інтелектуальні здібності

6. Відкритість до нового
7. Умотивованість (самотивація)
8. Готовність ризикувати
9. Незалежність
10. Зацікавленість пізнанням нового
11. Активність
12. Готовність до змін
13. Наполегливість
14. Рішучість
15. Творчі здібності, креативність
16. Сміливість
17. Відповідальність
18. Сила волі
19. Інноваційність
20. Лідерські якості

15. Які 5 якостей із запропонованого переліку властиві Вам як здобувачу і суб'єкту навчання? Проранжуйте їх та обґрунтуйте свою думку.

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

ДОДАТОК Б

ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ

Алгоритм реалізації методики «Спрямованість на оцінку або на отримання знань» (автори Е .Льїн, Н. Курдюкова) в авторській модифікації
(<http://studcon.org/metodyka-spryamovanist-na-nabuttya-znan-yep-ilyin-na-kurdyukova>)

1. ПЛАНУВАННЯ

Мета: методика орієнтована на вивчення мотивації навчальної діяльності здобувачів освіти шляхом вияву рівнів їхньої спрямованості на отримання знань під час навчання.

Контингент, вікова категорія: здобувачі вищої освіти, особи студентського віку (20-25 років).

2. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Матеріали та обладнання: ручки або олівці, текст методики, індивідуальні бланки.

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

Прізвище, ім'я _____ Дата _____ Група __ Факультет _____

1	A	B	7	A	B	13	A	B	19	A	B
2	A	B	8	A	B	14	A	B	20	A	B
3	A	B	9	A	B	15	A	B	21	A	B
4	A	B	10	A	B	16	A	B	22	A	B
5	A	B	11	A	B	17	A	B	23	A	B
6	A	B	12	A	B	18	A	B	24	A	B

Інструктаж: підпишіть, будь ласка, бланк відповідей. Просимо відверто відповісти на запропоновані 24 запитання, що стосуються Вашого навчання у закладі освіти. Будьте уважними, відповідайте якомога щиро, довго не замислюйтесь. Букву вибраного варіанту відповіді («А» чи «Б») закреслюйте (X).

Процедура тестування: коли індивідуальні бланки роздані та підписані, можна починати тестування. Текст методики та індивідуальні бланки можуть бути пред'явлені досліджуваним також в електронному вигляді.

ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА:

1. Отримавши погану оцінку з навчальної дисципліни, Ви приходите додому і:

а) відразу сідаєте виконувати самостійні завдання, повторюючи те, що погано вивчили;

б) розважаєтеся, відпочиваєте або займаєтеся домашніми справами, думаючи, що заняття з цієї навчальної дисципліни буде через день.

2. Після одержання високої оцінки з навчальної дисципліни Ви:

а) продовжуєте старанно готуватися до наступного заняття;

б) ретельно не готуєтеся, тому що впевнені, що Вас скоріш не будуть опитувати.

3. Чи буває так, що Ви незадоволені своєю відповіддю, а не оцінкою?

а) Так;

б) Ні.

4. Що для Вас означає навчання?

а) пізнання нового;

б) складні заняття.

5. Чи залежать Ваші оцінки від старанності підготовки до занять?

а) Так;

б) Ні.

6. Чи аналізуєте Ви свої неправильні відповіді після одержання поганої оцінки?

а) Так;

б) Ні.

7. Чи залежить Ваше бажання виконувати позааудиторну самотійну роботу від того, чи ставлять за це оцінки?

а) Так;

б) Ні.

8. Легко Вам починати вчитися після канікул?

а) Так;

б) Ні.

9. Чи жалкуєте Ви іноді, що заняття не відбуваються через відсутність (хворобу) викладача?

а) Так;

б) Ні.

10. Коли Ви, перейшовши на наступний курс навчання та отримавши нові підручники, чи цікавить Вас те, що в них?

а) Так;

б) Ні.

11. Що, по-Вашому, краще?

а) Вчитися;

б) Хворіти.

12. Що для Вас важливіше при навчанні?

а) Оцінки;

б) Знання.

13. Чи пам'ятаєте Ви, коли вперше отримали негативну оцінку?

а) Так;

б) Ні.

14. Чи хвилює Вас, якщо Ваші оцінки гірше, ніж в інших студентів?
- а) Так;
 - б) Ні.
15. Чи буває так, що перед підсумковою контрольною роботою (іспитом, заліком) Ваше серце починає сильно калатати?
- а) Так;
 - б) Ні.
16. Ви червонієте, коли вголос називають Вашу негативну оцінку?
- а) Так;
 - б) Ні.
17. Якщо наприкінці тижня Ви отримали погану оцінку, у Вас на вихідних поганий настрій?
- а) Так;
 - б) Ні.
18. Якщо Вас довго не запрошують до відповіді або участі в дискусії, Вас це турбує?
- а) Так;
 - б) Ні.
19. Чи хвилює Вас реакція одногрупників на отриману Вами оцінку?
- а) Так;
 - б) Ні.
20. Після отриманої гарної оцінки чи пишаєтеся Ви собою?
- а) Так;
 - б) Ні.
21. Чи тривожить Вас очікування опитування на заняттях, заліку, іспиту?
- а) Так.
 - б) Ні.
22. Було б Вам цікаво вчитися, якби оцінок взагалі не ставили?
- а) Так.
 - б) Ні.
23. Чи захочете Ви, щоб Вас запитали, якщо будете знати, що оцінку за відповідь не поставлять?
- а) Так.
 - б) Ні.
24. Після отримання оцінки на занятті чи продовжуєте Ви активно працювати?
- а) Так.
 - б) ні

3. ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Розкладіть бланки за алфавітом, підготуйте список досліджуваних осіб, червону пасту, кольорові олівці, бланк протоколу та аналітичної довідки, калькулятор, ключ до методики.

Ключ:

- *Спрямованість на отримання знань*: відповіді А на запитання 1-6, 8-11,13, 22-24. Відповіді Б на запитання 7, 12, 14-21.

- *Спрямованість на отримання оцінки*: не співпадаючі із ключем відповіді.

Для обробки індивідуальних бланків можна використати «матрицю» для перевірки, яку легко виготовити самостійно. Для цього слід взяти стандартний бланк відповідей і вирізати лезом співпадаючі з ключем відповіді. Він матиме такий вигляд:

БЛАНК-СТАНДАРТ

1	0	Б	7	0	Б	13	А	0	19	А	0
2	0	Б	8	0	Б	14	А	0	20	А	0
3	0	Б	9	0	Б	15	А	0	21	0	Б
4	0	Б	10	0	Б	16	А	0	22	0	Б
5	0	Б	11	0	Б	17	А	0	23	0	Б
6	0	Б	12	А	0	18	А	0	24	0	Б

Виготовлений бланк-стандарт (матрицю) слід накласти на індивідуальні бланки досліджуваних, у «віконцях» буде висвітлено кількість правильних відповідей (вони будуть закреслені). Підрахована кількість балів за кожним з індивідуальних бланків досліджуваних означатиме рівень вираження в нього спрямованості на отримання знань, який встановлюється згідно шкали:

24-20 балів (1-0,83) – високий рівень мотивації на отримання знань.

19-15 балів (0,82-0,63) – достатній рівень мотивації на отримання знань;

14-10 балів (0,62-0,42) – середній рівень мотивації на отримання знань;

9-5 балів (0,41-0,21) – низький рівень мотивації на отримання знань;

4 і нижче балів (0,2-0) – відсутність мотивації на отримання знань (орієнтація на оцінку).

**Алгоритм реалізації методики
«АВТОНОМНІСТЬ - ЗАЛЕЖНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ» (Г. Пригніна)**

(Лекмак М.А., Петриша В.Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород: 2011. С. 605-606. URL: https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/MZPSI/Psyhologu_dla_roboty.pdf)

ПРИЗНАЧЕННЯ: Опитувальник діагностує два основні стилі навчальної діяльності здобувачів освіти: "автономний" і "залежний", а також виділяє третю групу - "невизначених" здобувачів освіти.

Вікова категорія досліджуваних: з 12 років.

ІНСТРУКЦІЯ: Вам пропонується об'єктивно оцінити подані нижче твердження стосовно Ваших реальних дій і схильностей, обравши на кожен пункт опитувальника лише одну із відповідей: "так" чи "ні". Відповідайте відверто, пам'ятаючи, що тут немає правильних чи неправильних відповідей, довго не думайте.

Аркуш відповідей

Прізвище, ім'я _____ Дата _____ Група __ Факультет _____

№ пропозиції	ТАК	НІ
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
Всього		

ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА

1. Оточення вважає мене впевненою у собі людиною.
2. Перед початком роботи я звик аналізувати умови, у яких мені необхідно працювати.
3. При виконанні будь-якої роботи я звик оцінювати не тільки її кінцевий, але й проміжні результати.
4. Я схильний відмовитися від задуманого, якщо іншим здається, що я почав робити щось неправильно.
5. Навіть при виконанні відповідальної роботи мені не потрібен чийсь контроль.
6. Я однаково старанно виконую як цікаву, так і нецікаву роботу.
7. Для успішного виконання відповідальної роботи мені потрібен контроль.
8. Зазвичай мій робочий день проходить безсистемно.
9. За можливості вибору я волію виконувати роботу менш відповідальну, але і менш цікаву.
10. Після завершення будь-якої роботи я звик обов'язково її перевірити.
11. Я обов'язково повертаюся до початої справи навіть тоді, коли мене ніхто не контролює.
12. Сумніви в досягненні успіху часто змушують мене відмовлятися від запланованої справи.
13. Мені часто бракує завзятості для досягнення поставленої мети.
14. Мої плани ніколи не розходяться з моїми здібностями і вміннями.
15. Як правило, будь-які рішення я приймаю, порадившись із кимось.
16. Мені часто буває важко змусити себе зосередитися на будь-якому завданні.
17. Коли я занурений у якусь роботу, мені важко буває переключитися на виконання іншої.
18. Я схильний відмовитися від роботи, яка "не клеїться".

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Ключ до опитувальника:

"Так" - 1, 5, 11, 14.

"Ні" - 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18.

Якщо відповідь збігається з ключем, то за кожний збіг дається 1 бал.

Шкала диференціації досліджуваних:

7 і менше балів - залежні;

8-10 балів – невизначені;

11 балів і більше – автономні.

"Автономні" виявляють у навчальній діяльності такі риси: наполегливість, цілеспрямованість, розвинутий самоконтроль, впевненість у собі, схильність до самостійного виконання роботи тощо.

Для "залежних" характерно те, що їхня навчальна діяльність пов'язана в основному з опорою на вказівки з боку педагога, з орієнтацією на поради, підказки.

"Невизначені" - це така група здобувачів освіти, у яких приблизно однаково виражені особливості, властиві як першому, так і другому стилю.

Рівні прояву автономності здобувачів вищої освіти в навчальній діяльності встановлюються за наступною шкалою:

18-16 балів (1-0,89) – високий рівень автономності в навчальній діяльності;

15-13 балів (0,88-0,72) – достатній рівень автономності в навчальній діяльності;

12-11 балів (0,71-0,61) – середній рівень автономності в навчальній діяльності;

10-8 балів (0,6-0,44) – низький рівень автономності в навчальній діяльності;

8 і нижче балів (0,43-0) – відсутність прояву автономності в навчальній діяльності.

**Алгоритм реалізації методики
«САМООЦІНКА ЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО САМООСВІТИ І
САМОРОЗВИТКУ» (О.П. Сергєєнкова).**

(<http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/27542/2/Extract%20pages%20from%20%D0%A1%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B0.pdf>)

ПРИЗНАЧЕННЯ: Методика дозволяє здобути точні уявлення про рівень здібностей особистості до самоосвіти й саморозвитку.

ІНСТРУКЦІЯ: Уважно ознайомтеся з питаннями тесту-анкети. Виберіть, будь-ласка, один із запропонованих варіантів відповіді: «ні», «частково, періодично», «так», поставивши знак «+» у відповідну колонку бланку. Відповідайте відверто, пам'ятаючи, що тут немає правильних чи неправильних відповідей, довго не думайте.

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

Прізвище, ім'я _____ Дата _____ Група __ Факультет _____

№ пропозиції	Варіанти відповідей			
	ТАК	ЧАСТКОВО, ПЕРІОДИЧНО	НІ	НЕ ЗНАЮ
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
Всього:				

ТЕСТ-АНКЕТА

1. Чи читали Ви і чи знаєте щось про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку особистості?
2. Чи маєте Ви серйозні і глибокі прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісних якостей, здібностей?
3. Чи відмічають Ваші друзі, знайомі Ваші успіхи в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку?
4. Чи відчуваєте Ви прагнення глибше пізнати себе, свої творчі здібності?
5. Чи маєте Ви свій ідеал і чи спонукає він вас до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?
6. Чи часто Ви задумуєтесь про причини своїх промахів, невдач?
7. Чи здатні Ви до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності, наприклад, до самостійного вивчення проблем, пов'язаних з профорієнтацією?
8. Чи здатні Ви і далі вирішувати складну задачу, якщо перші дві години не дали очікуваних результатів?
9. Чи ведете Ви щоденник, де записуєте свої ідеї, плануєте своє життя (на рік, на найближчий місяць, тиждень, день), і чи аналізуєте, що із запланованого виконати не вийшло і чому?
10. Чи Ваші друзі вважають Вас людиною, здатною до переборення труднощів?
11. Чи знаєте Ви свої сильні і слабкі сторони?
12. Чи хвилює Вас майбутнє?
13. Чи прагнете Ви до того, щоб Вас поважали Ваші найближчі друзі, батьки?
14. Чи здатні Ви керувати собою, стримувати себе у конфліктних ситуаціях?
15. Чи здатні Ви до ризику?
16. Чи прагнете Ви виховувати в собі силу волі або інші якості?
17. Чи досягаєте Ви того, щоб до Вашої думки прислуховувались?
18. Чи вважаєте Ви себе цілеспрямованою людиною?
19. Чи вважають (вважали) Вас батьки людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку?
20. Чи вважають (вважали) Вас людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку викладачі?
21. Чи вважають Вас людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку друзі?

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ.

Результати самооцінювання досліджуваними міри прояву своїх здібностей до самоосвіти й саморозвитку обробляються шляхом підсумовування кількості балів за кожну відповідь, відповідно до ціни обраного варіанта: «так» - 3 бали; «частково, періодично» - 2 бали; «ні» - 1 бал; «не знаю» - 0 балів.

Для узагальнення та класифікації набраних досліджуваними балів автор запропонувала наступну 7-ми рівневу шкалу:

Дуже низький рівень - 21-28 балів

Низький рівень - 29-32 балів

Трохи нижче середнього рівня - 33-40 балів

Середній рівень - 41-44 балів

Трохи вище середнього рівня - 45-48 балів

Вище за середній рівень - 49-52 балів

Високий рівень 53-56 балів

Дуже високий рівень 57-63 балів.

Натомість, з врахуванням авторської позиції, висвітленої вище, в рамках нашого дослідження набрана досліджуваними кількість балів за усі відповіді співвідносилася з наступною шкалою визначення 5-ти рівнів розвитку їхніх здібностей до самоосвіти і саморозвитку та відповідних їм коефіцієнтів (K):

63-53 балів (1-0,84) – високий рівень здібностей до самоосвіти й саморозвитку;

52-45 балів (0,83-0,71) – достатній рівень здібностей до самоосвіти й саморозвитку;

44-37 балів (0,7,-0,59) – середній рівень здібностей до самоосвіти й саморозвитку;

36-21 балів (0,58-0,33) – низький рівень здібностей до самоосвіти й саморозвитку;

20 і нижче балів (0,32-0) – відсутність прояву здібностей до самоосвіти й саморозвитку.

Алгоритм реалізації методики «ШКАЛА САМОЕФЕКТИВНОСТІ Р. ШВАРЦЕРА ТА М. ЄРУСАЛЕМА»

(Коkun О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. С. 142-143.)

ПРИЗНАЧЕННЯ: Методика застосовується для вияву рівня вираженості самоєфективності особистості – її впевненості (переконань) щодо потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети, у тому числі і в ситуаціях здобуття вищої освіти.

Вікова категорія досліджуваних: з 16 років.

ІНСТРУКЦІЯ: Уважно прочитайте, будь ласка, кожен пункт опитувальника та позначте у відповідній колонці знаком “+” варіант відповіді, який найбільш адекватно характеризує Вашу реальну поведінку в певній ситуації (зокрема в ситуаціях навчання). Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає правильних чи неправильних, "добрих" або "поганих" відповідей. Над запитаннями довго не задумуйтеся. В реєстраційному бланку запишіть своє ім'я, прізвище, дату, групу, факультет.

РЕЄСТРАЦІЙНИЙ БЛАНК

Прізвище, ім'я _____ Дата _____ Група __ Факультет _____

Номер твердження	Варіанти відповідей			
	абсолютно вірно	скоріш вірно	скоріш невірно	абсолютно невірно
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА

1 Якщо я добре постараюсь, то завжди знайду вирішення навіть складних проблем, зокрема, у сфері свого навчання.

2 Якщо мені щось заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети, у тому числі і в освітній діяльності.

3 Мені достатньо легко досягати своїх цілей, особливо у процесі навчання.

4 В несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як поводитись.

5 Я вірю, що можу упоратися з непередбаченими труднощами.

6 Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу упоратися з більшістю проблем.

7 Я готовий(а) до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності.

8 Якщо переді мною постає якась проблема, то я звичайно знаходжу кілька варіантів її вирішення.

9 Я можу щось вигадати навіть у безвихідній, на перший погляд, ситуації.

10 Я звичайно здатен(а) тримати ситуацію під контролем.

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Самоефективність розуміється як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях.

Шкала самоефективності складається з 10-ти тверджень, які респонденту пропонується співвіднести з ефективністю своєї діяльності в освітньому середовищі.

Позначення респондентом клітини «абсолютно невірно» (1 бал); «скоріш невірно» (2 бали); «скоріш вірно» (3 бали); «абсолютно вірно» (4 бали).

Отримання підсумкового результату здійснюється шляхом складання балів за всіма 10-ма твердженнями згідно шкали:

36-40 балів – висока самоефективність;

30-35 балів – вища за середню;

25-29 балів – середня;

20-24 бали – нижча за середню;

19 і менше балів – низька.

Отримання підсумкового результату правомірно здійснювати шляхом складання балів за всіма 10-ма твердженнями на основі скоректованої шкали:

36-40 балів (1-0,9) – високий рівень самоефективності;

30-35 балів (0,89-0,75) – достатній рівень самоефективності;

20-29 балів (0,74-0,5) – середній рівень самоефективності;

10-19 балів (0,49-0,25) – низький рівень самоефективності;

9 і менше балів (0,24-0) – відсутність ознак прояву самоефективності.

**Алгоритм реалізації методики
«ПОТРЕБА В ДОСЯГНЕННІ» (Ю. Орлова)**

(http://ni.biz.ua/9/9_17/9_174071_oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-yum-orlova.html)

ПРИЗНАЧЕННЯ: Пропонована методика являє собою тест-опитувальник, який спрямований на виявлення ступеня вираженості в особі потреби в досягненні успіху в будь-якій діяльності, яка тлумачиться як особистісна властивість, установка «зарядженості на успіх». Вікова категорія досліджуваних: з 12 років.

ІНСТРУКЦІЯ: Вам пропонується ряд положень. Якщо Ви з положенням згодні, то поруч з його номером на опитувальному аркуші поставте знак «+» у першій колонці, якщо не згодні - поставте знак « - » у другій колонці. Відповідайте відверто, пам'ятаючи, що тут немає правильних чи неправильних відповідей, довго не думайте.

Аркуш відповідей

Прізвище, ім'я _____ Дата _____ Група __ Факультет _____

№ пропозиції	Згоден (+)	Не згоден (-)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
Всього		

ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА

1. Думаю, що успіх в житті залежить радше від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я втрачу улюбленого заняття, життя для мене втратить сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливо його виконання, а не кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємин з близькими.
5. На мою думку, більшість людей живе далекими цілями, а не близькими.
6. У житті у мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюся удосконалити деякі її елементи.
9. Цілком Зайнятий думками про успіх, я можу забути про запобіжні заходи.
10. Мої близькі вважають мене ледачим людиною.
11. Думаю, що в моїх невдачах винні скоріше обставини, ніж я сам.
12. Мої батьки занадто суворо контролюють мене.
13. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
14. Лінь, а не сумніви в успіху змушують мене занадто часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я впевнений в собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.
17. Я не старанний чоловік.
18. Коли все йде гладко, моя енергія посилюється.
19. Якби я був журналістом, я писав би радше про оригінальні винаходи людей, ніж про події.
20. Мої близькі зазвичай не поділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх ровесників.
22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.
23. Я міг би досягти більшого, звільнившись від поточних справ.

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Уявлення про потреби в досягненнях бере свій початок з поняття Ф. Хоппе «Я-рівень», що означає прагнення людини утримувати самосвідомість на максимально високому рівні за допомогою високого особистого стандарту досягнень (рівня домагань). Пізніше це поняття перетворилося в поняття «мотив досягнення», яке визначається Х. Хекхаузенем як прагнення підвищувати свій творчий хист і вміння, підтримувати їх на якомога більш високому рівні в тих видах діяльності, по відношенню до яких досягнення вважаються обов'язковими.

Ключ:

- відповіді «згоден» - щодо положень: 2, 6-8, 14, 16, 18, 19, 21-23;
- відповіді «не згоден» - щодо положень 1, 3-5, 9-13, 15, 17, 20.

За кожену відповідь, яка співпадає з ключем ставиться 1 бал. Потреба в досягненнях дорівнює сумі балів за відповіді «згоден» і « не згоден». Таким чином, оцінна шкала - від 0 до 23 балів.

Висновки. Чим більше балів в сумі набирає випробуваний, тим більшою мірою у нього виражена потреба в досягненнях згідно шкали:

- 23-20 балів (1-0,87) – високий рівень потреби в досягненні;
- 19-16 балів (0,86-0,7) – достатній рівень потреби в досягненні;
- 15-12 балів (0,69-0,52) – середній рівень потреби в досягненні;
- 11-8 балів (0,51-0,35) – низький рівень потреби в досягненні;
- 7 і нижче балів (0,34-0) – відсутність (стадія формування) потреби в досягненні.

**Алгоритм реалізації методики
«РІВЕНЬ СУБ'ЄКТИВНОГО КОНТРОЛЮ»
(Є.Ф. Бажин, Е.О. Голинкіна, Л.М. Еткінд)
на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера**

(Лекмак М.А., Петриша В.Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород: 2011. с. 433-437. URL: https://wp.nmc-pto.lv.ua/DOK/MZPsSl/Psyhologu_dla_roboty.pdf).

ПРИЗНАЧЕННЯ: методика спрямована на вимір локуса контролю як узагальненої генералізованої змінної, допомагаючи з'ясувати: ким є людина – інтерналом або екстерналом, показуючи, наскільки вона готова бачити себе, оцінювати свою роль, успіхи і промахи в тій чи іншій сфері; дозволяє досліджуваному оцінити ступінь відчуття себе активним суб'єктом власного життя. Вікова категорія досліджуваних: з 16 до 87 років.

ІНСТРУКЦІЯ: З'ясуйте, будь ласка, Вашу позицію щодо запропонованих 44 тверджень. Відповідаючи, поряд з номером твердження записуйте відповідь "+", якщо Ви згодні з ним, або "-" - якщо Ви не згодні. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає правильних чи неправильних, "добрих" або "поганих" відповідей. Над запитаннями довго не задумуйтеся. На бланку запишіть своє ім'я, прізвище, дату, групу, факультет.

РЕЄСТРАЦІЙНИЙ БЛАНК

Прізвище, ім'я _____ Дата _____ Група __ Факультет _____

Номери тверджень				
1	11	21	31	41
2	12	22	32	42
3	13	23	33	43
4	14	24	34	44
5	15	25	35	
6	16	16	36	
7	17	27	37	
8	18	28	38	
9	19	29	39	
10	20	30	40	

ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА

1. Побудова кар'єри залежить від удачі, а не від зусиль самої людини.
2. Розлучення — наслідок того, що партнери або не хочуть, або не вміють йти на компроміс.

3. Хворіють всі. Це не можна запобігти або передбачити.
4. Холодні, бездушні люди завжди самотні.
5. Я зможу реалізувати всі свої бажання, якщо мені буде супроводжувати удача.
6. Завоювати симпатію неможливо. Ти людині подобаєшся чи ні.
7. Шлюб залежить від грошей і впливу батьків так само, як і від самих подружжя.
8. Я часто думаю про те, що нічого не можу змінити в своєму житті.
9. Компанія буде розвиватися, якщо всі рішення приймає керівник, не покладаючись при цьому на думку підлеглих.
10. Коли я вчився в школі, моя успішність залежала не від мене, а від зовнішніх факторів, в тому числі і настрою вчителя.
11. Я впевнений, що зможу здійснити задумане.
12. Що зможу досягти бажаного, здійснити всі свої плани.
13. Краще вести здоровий спосіб життя, ніж ходити по лікарях і пити таблетки.
14. Якщо партнери не зійшлися характерами, потрібно розходитися. Тут нічого не змینیш.
15. Мої зусилля і вкладення в справу завжди належно оцінюють.
16. Те, яким буде майбутнє у дітей, залежить від того, як їх виховували батьки.
17. Щасливих і нещасливих випадків не існує, так само як і долі.
18. В цьому житті від мене мало що залежить, тому я не будую плани.
19. Під час навчання в школі мої оцінки залежали від моєї ж підготовки до уроку.
20. При сварках у родині вважаю себе винуватим, а не партнера.
21. Велика частина оточуючих мене людей пливе за течією, здається долю.
22. Мені подобається, коли співробітники нарівні з керівником можуть приймати рішення.
23. Мої хвороби не є наслідком мого способу життя.
24. Прорахунки і провали — результат невдалого збігу обставин.
25. Поганий керівник — вина співробітників.
26. Я думаю, що не в силах змінити стосунки у сім'ї.
27. Варто тільки захотіти, і я зможу завоювати симпатію абсолютно будь-якої людини.
28. Майбутня життя дитини залежить не стільки від виховання, скільки від впливу яких-небудь зовнішніх факторів.
29. Відповідальність за все, що зі мною відбувається, лежить виключно на мені.
30. Часто я не розумію, чому керівник вчинив так, а не інакше.
31. Люди, які не можуть побудувати кар'єру, самі в цьому винні.
32. Я вмію домагатися від оточуючих, в тому числі і членів сім'ї, того, що мені потрібно.
33. В моїх невдачах винні інші.

- 34.Ретельний догляд за дитиною — захист від багатьох хвороб.
- 35.Якщо мені важко, я чекаю, поки проблеми вирішаться самі по собі.
- 36.Успіх — це не везіння і не збіг обставин. Це тривала, наполеглива робота над собою.
- 37.Те, наскільки щасливим буде моя сім'я, залежить тільки від мене самого.
- 38.Я щиро не розумію, чому комусь подобаюся, а комусь ні.
- 39.Я ніколи і нікого не прошу про допомогу. Завжди розраховую на свої сили.
- 40.Часто внесок людини в ту чи іншу справу залишається недооціненим.
- 41.Найчастіше сімейні проблеми вирішити не можна, навіть якщо дуже захотіти цього.
- 42.Відповідальність за нерозкритий потенціал і нерозвинені здібності лежить на самій людині.
- 43.Більшість моїх перемог — це заслуга оточуючих.
- 44.Практично у всіх своїх невдачах винен я, моя лінь або відсутність знань.

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Розшифровка результатів здійснюється на основі того, скільки відповідей досліджуваного співпало з ключем. Всього розглядається 6 сфер життя, в межах яких зараховується по 1 балу на номери пунктів опитувальника, які співпадають з ключем:

1. Загальна інтернальність: «+» на твердження: 2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44; «-» на твердження: 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 31, 33, 38, 40, 41, 43.
2. Досягнення: «+» — 12, 15, 27, 32, 36, 37; «-» — 1, 5, 6, 14, 26, 43.
3. Область невдач: «+» — 2, 4, 20, 31, 42, 44; «-» — 7, 24, 33, 38, 40, 41.
4. Сімейне життя: «+» — 2, 16, 20, 32, 37; «-» — 7, 14, 26, 28, 41.
5. Робота: «+» — 19, 22, 25, 42; «-» — 1, 9, 10, 30.
6. Сфера здоров'я. «+» — 13, 34; «-» — 3, 23.

Якщо за показником **загальної інтернальності** досліджуваний набрав:

- 33-34 бали, то у нього переважає інтернальний локус контролю;
- від 0 до 11 балів, то переважає екстернальний локус контролю;
- від 12-32 бали, змішаний локус контролю.

Що стосується інших сфер, то високі бали говорять про те, що людина готова брати на себе відповідальність за своє життя, активно діяти. Низькі бали, навпаки, символізують людей, які звикли займати пасивну позицію, оскільки завжди перекладають відповідальність на оточуючих людей, «звинувачуючи» їх і при перемогах, і при поразках.

Локус контролю — поняття, яке характеризує суб'єктивне сприйняття локалізації причин поведінки чи керівного початку у себе чи інших. Уведено американським психологом Дж. Роттером. Локус контролю не визначає

реальність контролю зовнішніми чи внутрішніми причинами, а лише суб'єктивне його сприйняття. Локус контролю - стійка властивість індивіда, яка формується при його соціалізації. Локус контролю оцінюється на шкалі інтернальності-екстернальності від високо інтернального до високо екстернального.

Екстернальний, зовнішній локус контролю – це приписування відповідальності зовнішнім силам через пошук причин поведінки зовні, серед оточення. *Схильність до зовнішнього локусу контролю* виявляється разом з такими рисами, як *непевність у своїх можливостях, неврівноваженість, прагненні відкласти реалізацію намірів на невизначений термін, тривожність, підозріливість, конформність та агресивність*. За неможливості впливання на перебіг подій, у осіб із зовнішнім локусом контролю переважно формується безпорадність та зниження пошукової активності, на відміну від осіб із внутрішнім локусом контролю.

Інтернальний, внутрішній локус контролю – це приписування відповідальності власним здібностям та зусиллям, відповідає пошуку причин поведінки в собі. Люди зі внутрішнім локусом контролю *впевненіші в собі, послідовні та наполегливі в досягненні поставленої мети, схильні до самоаналізу, врівноважені, товариські, доброзичливі та незалежні*. Внутрішній локус контролю є соціально схвальною цінністю, оскільки ідеальному Я приписується внутрішній локус контролю. Особи з внутрішнім локусом контролю частіше досягають творчих та професійних успіхів.

Характеристики інтерналів:

- беруть відповідальність за будь свою дію;
- не залежать від думки оточуючих;
- цінують себе, самодостатні;
- володіють внутрішньою гармонією;
- мають стійку психіку;
- працюють на результат.

Люди з інтернальним локусом контролю зазвичай щасливі, успішні, здорові. Вони відносяться до інших доброзичливо, дивляться на світ через призму позитиву.

Характеристика екстерналів:

- не бачать своїх помилок;
- не вміють аналізувати помилки і виправляти їх;
- постійно відчують безпорадність;
- залежать від думки сторонніх людей;
- відрізняються нестійкою психікою;
- припиняють дії при перших невдачах.

Постійний супутник екстерналів — почуття повної безнадійності. Вони не щасливі, відчують слабкість і нездужання, не отримують задоволення від свого життя. Такі люди проявляють агресію, підозрілість, тривожність. У людей

із зовнішнім локусом контролю частіше, ніж у інших, розвиваються психічні і соматичні патології. Їх життя не має ні мети, ні сенсу.

Головні відмінності екстерналів та інтерналів

Інтернальний локус контролю	Екстернальний локус контролю
Дивляться в майбутнє	Постійно повертаються в минуле
Розцінюють труднощі як додатковий життєвий досвід, бачать в них можливість змінитися, стати краще	Бояться невдач, цураються чогось нового, незвіданого
В будь-яких обставинах дотримуються власної думки	Не здатні відстоювати свої погляди
Ставлять цілі, володіють навичками планування	Безвідповідальні, тягнуть з рішенням завдань до останнього, не люблять планувати
Багато часу приділяють роботі, заради неї готові жертвувати розвагами та відпочинком	Живуть одним днем
Знають, що майбутнє буде яскравим, насиченим гарними подіями, яскравими фарбами	Бачать своє майбутнє нецікавим
Для інтерналів час летить дуже швидко, адже вони захоплені своєю справою	Час тягнеться
Цінують кожну хвилину	Не вміють організовувати себе, правильно розпоряджатися часом
Поважають себе як особистість. Чекають для себе тільки хорошого, удачі, перемог, кохання	Не впевнені в собі, вважають, що в майбутньому нічого доброго не отримають

Розподіл балів за показником загальної інтернальності може бути переведений згідно п'ятирівневої шкали:

44-35 балів (1-0,8) – високий рівень інтернального - внутрішнього локусу контролю (**гіперінтернальність**);

34-25 балів (0,79-0,57) – достатній рівень інтернального - внутрішнього локусу контролю (**підвищена інтернальність**);

24-15 балів (0,56-0,34) – середній рівень інтернального - внутрішнього локусу контролю (**нормальна інтернальність**);

14-5 балів (0,33-0,11) – низький рівень інтернального - внутрішнього локусу контролю, переважання зовнішнього локусу контролю (**підвищена екстернальність**);

4 і менше балів (0,1-0) – відсутність інтернального - внутрішнього локусу контролю (**гіперекстернальність**).

Наведемо характеристики зазначених рівнів локусу контролю:

Гіперекстернальність – характеризується позицією «жертви», визнання здобувачем освіти абсолютної ролі зовнішніх обставин і випадковостей в його житті.

Підвищена екстернальність – розглядається як переоцінка ролі зовнішніх факторів і недооцінка власних можливостей в контролі та регуляції ситуації.

Нормальний рівень інтернальності – розумно збалансоване уявлення про роль особистості та зовнішніх факторів в життєвих ситуаціях.

Підвищена інтернальність – характеризується жагою здобувача освіти приймати на себе відповідальність за події, що відбуваються, а також потягом до контролю над ситуацією та керування нею.

Гіперінтернальність – неадекватна переоцінка власних можливостей контролю та керування подіями, оскільки здобувач освіти приписує собі виняткову роль.

Інтерпретація результатів також можлива на основі аналізу кількісно та якісно отриманих показники РСК за 7 шкалами, зокрема, шляхом порівняння результату (отриманого «профілю») з нормою. Відхилення праворуч ($> 5,5$ стенів) свідчить про інтернальний тип контролю (РСК) у відповідних ситуаціях. Відхилення ліворуч від норми ($< 5,5$ стенів) свідчить про екстернальний тип РСК.

Шкала загальної інтернальності (Ізаг.). Високий показник за цією шкалою відповідає інтернальності в різноманітних життєвих ситуаціях, тобто шкала Ізаг. – трансситуативна для респондентів із високим рівнем суб'єктивного контролю; такі люди вважають, що більшість важливих подій у їх житті були результатом їх власних дій. Вони вважають себе відповідальними за те, що відбувається з ними, встановлюють зв'язок між власними якостями та проявленими зусиллями з результатами діяльності. Респонденти з низьким показником Ізаг. Схильні приписувати відповідальність за те, що відбувається з ними, зовнішнім силам. Такі респонденти вважають, що результати діяльності та значущі події в їх житті слабо залежать від їх власної активності.

Шкала інтернальності в галузі досягнень (Ід). Високий рівень Ід відповідає схильності респондента вважати досягнуті успіхи результатом власних якостей і проявленої активності. Такі люди впевнені в здатності досягати успіху на шляху до мети. Низький рівень Ід свідчить про відмову вважати досягнення наслідком власних дій. Такі респонденти пояснюють позитивні події результатом везіння чи допомоги інших людей.

Шкала інтернальності в галузі невдач (Ін). Високий показник Ін виявляє внутрішній контроль над негативними подіями. Респонденти з високим рівнем Ін звинувачують себе в неприємних подіях власного життя. Низький показник шкали свідчить про те, що респондент схильний приписувати відповідальність за такі події іншим людям чи вважати їх результатом невезіння.

Шкала інтернальності у сфері сімейних відносин (Іс). Шкала містить пункти, пов'язані з подіями сімейного життя. Високий показник Іс говорить про почуття відповідальності респондента за значущі події, що відбуваються в сім'ї.

При низькому значенні Іс респондент переносить відповідальність за те, що відбувається, на інших членів сім'ї.

Шкала інтернальності в галузі виробничих відносин (Ів). Високий показник Ів свідчить про те, що людина вважає свої дії важливим фактором в організації власної виробничої діяльності, у відносинах, які складаються в колективі, у своєму просуванні і т. д. Низький показник Ів вказує на те, що респондент схильний приписувати більш важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам по роботі, везінню-невдачі.

Шкала інтернальності в галузі міжособистісних відносин (Ім). Високий показник Ім свідчить про те, що людина вважає себе в силах контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію і т. д. Низький Ім, навпаки, вказує на те, що він не вважає себе здатним активно формувати своє коло спілкування й схильний вважати свої відносини результатом дії своїх партнерів.

Шкала інтернальності у сфері здоров'я та хвороби (Ізд.). Високий показник за цією шкалою говорить про те, що респондент вважає себе відповідальним за стан свого здоров'я. Люди з низьким рівнем Ізд. вважають стан здоров'я і хворобу результатом випадку, долі. Вони схильні вірити, що одужання відбудеться або спонтанно, або в результаті дій лікарів.

Алгоритм реалізації методики «ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТІСНОЇ КРЕАТИВНОСТІ» (О.ТУНІК)

(Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с. URL: <http://weblib.pp.ua/1212-diagnostics-lichnostnoy-kreativnosti-22410.html>)

ПРИЗНАЧЕННЯ: Методика діагностики особистісної креативності дозволяє визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість (Д); уява (У); складність (С) та схильність до ризику (Р). Незважаючи на адресованість юнацькому віку, означена методика не втрачає своєї прогностичності і в зрілому віці.

ІНСТРУКЦІЯ: робота з опитувальником допоможе Вам з'ясувати, наскільки творчою особистістю Ви вважаєте себе.

Серед наступних коротких пропозицій Ви знайдете такі, які:

- безперечно підходять Вам краще, ніж інші, їх слід відзначити хрестиком (X) у колонці «Здебільшого вірно, так».
- деякі пропозиції підходять Вам лише частково, їх слід позначити хрестиком (X) в колонці «Почасти правильно, можливо».
- інші твердження не підійдуть Вам зовсім, їх треба відзначити хрестиком (X) у колонці «Не вірно, ні».
- Ті твердження, щодо яких Ви не можете дійти рішення, потрібно позначити хрестиком (X) у колонці «Не можу вирішити».

Роблячи позначки до кожної пропозиції, Ви не обмежені у часі, але працюйте якнайшвидше, не замислюйтесь довго.

Читаючи пропозицію, наголошуйте на першому, що прийде Вам на думку. Тут немає правильних чи неправильних відповідей.

Пам'ятайте, що даючи відповіді до кожної пропозиції, Ви повинні відзначати те, що дійсно відчуваєте.

На кожне запитання виберіть лише одну відповідь.

Ставте хрестик у ту колонку, яка найбільше підходить Вам.

Бланк відповідей з діагностики особистісної креативності

Прізвище, ім'я _____ Дата _____ Група __ Факультет _____

№ пропозиції	Варіанти відповідей			
	Здебільшого вірно, так	Почасти правильно, можливо	Не вірно, ні	Не можу вирішити
1				
2				
3				

4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
16				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				

47				
48				
49				
50				

Опитувальник:

1. Якщо я не знаю правильної відповіді, то спробую здогадатися про неї.
2. Я люблю розглядати предмет ретельно та докладно, щоб виявити деталі, яких не бачив раніше.
3. Зазвичай я запитую, якщо чогось не знаю.
4. Мені не подобається планувати справи заздалегідь.
5. Перед тим, як грати в нову гру, я повинен переконатися, що зможу виграти.
6. Мені подобається уявляти собі те, що мені потрібно буде дізнатися чи зробити.
7. Якщо щось не вдається з першого разу, я працюватиму доти, доки не зроблю це.
8. Я ніколи не виберу гру, з якою інші незнайомі.
9. Краще я робитиму все як завжди, ніж шукати нові способи.
10. Я люблю з'ясовувати, чи все так насправді.
11. Мені подобається займатися чимось новим.
12. Я люблю заводити нових друзів.
13. Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не траплялося.
14. Зазвичай я не витрачаю час на мрії про те, що колись стану відомим артистом, музикантом, поетом.
15. Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.
16. Мені більше сподобалося жити і працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі.
17. Я нервуюсь, якщо не знаю, що станеться далі.
18. Я люблю те, що незвичайне.
19. Я часто намагаюся уявити, що думають інші люди.
20. Мені подобаються розповіді або телевізійні передачі про події, що сталися у минулому.
21. Мені подобається обговорювати мої ідеї у компанії друзів.
22. Я зазвичай зберігаю спокій, коли роблю щось негаразд чи помиляюся.
23. Коли я виросту, мені хотілося б зробити чи зробити щось таке, що нікому не вдавалося до мене.
24. Я вибираю друзів, які завжди роблять все звичним способом.
25. Багато існуючих правил мене зазвичай не влаштовують.
26. Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має правильної відповіді.
27. Існує багато речей, з якими мені хотілося б поекспериментувати.
28. Якщо я одного разу знайшов відповідь на запитання, я дотримуватимусь його, а не шукатиму інших відповідей.
29. Я не люблю виступати перед гуртом.

30. Коли я читаю чи дивлюся телевізор, я уявляю себе кимось із героїв.
31. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.
32. Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі.
33. Я люблю досліджувати старі валізи та коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути.
34. Мені хотілося б, щоб мої батьки та керівники робили все як завжди і не змінювалися.
35. Я довіряю своїм почуттям, передчуттям.
36. Цікаво припустити щось і перевірити, чи правий я.
37. Цікаво братися за головоломки та ігри, в яких необхідно розраховувати свої подальші ходи.
38. Мене цікавлять механізми, цікаво подивитися, що вони всередині і як вони працюють.
39. Моїм найкращим друзям не подобаються дурні ідеї.
40. Я люблю вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.
41. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.
42. Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть у майбутньому.
43. Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде.
44. Мені цікавіше грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу.
45. Мені подобається розмірковувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не приходило в
46. Коли я бачу картину, на якій зображений хтось незнайомий мені, мені цікаво дізнатися хто це.
47. Я люблю гортати книги та журнали для того, щоб просто подивитися, що в них.
48. Я думаю, що на більшість питань існує одна правильна відповідь.
49. Я люблю ставити питання про такі речі, про які інші люди не замислюються.
50. У мене є багато цікавих справ як на роботі (навчальному закладі), і вдома.

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

При обробці даних використовується або шаблон, який можна накладати на лист відповідей тесту, або зіставлення відповідей випробуваного з ключем у звичайній формі.

Допитливість (відповіді, що оцінюються в 2 бали):

- а) позитивні відповіді: 2, 3, 11, 12, 19, 27, 33, 37, 38, 47, 49;
- б) негативні відповіді: 28;

в) всі відповіді у формі «Почасти правильно, можливо» оцінюються в +1 бал, а відповіді «Не можу вирішити» оцінюються в -1 бал і віднімаються із загальної суми.

Уява (відповіді, що оцінюються в 2 бали):

а) позитивні: 13, 16, 23, 30, 31, 40, 45, 46;

б) негативні: 14, 20, 39;

в) всі відповіді у формі «Почасти правильно, можливо» оцінюються в +1 бал, а відповіді «Не можу вирішити» оцінюються в -1 бал і віднімаються із загальної суми.

Складність (відповіді, що оцінюються в 2 бали):

а) позитивні відповіді: 7, 15, 18, 26, 42, 50;

б) негативні: 4, 9, 10, 17, 24, 41, 48;

в) всі відповіді у формі «Почасти правильно, можливо» оцінюються в +1 бал, а відповіді «Не можу вирішити» оцінюються в -1 бал і віднімаються із загальної суми.

Схильність до ризику (відповіді, що оцінюються в 2 бали):

а) позитивні відповіді: 1, 21, 25, 35, 36, 43, 44;

б) негативні відповіді: 5, 8, 22, 29, 32, 34;

в) всі відповіді у формі «Почасти правильно, можливо» оцінюються в +1 бал, а відповіді «Не можу вирішити» оцінюються в -1 бал і віднімаються із загальної суми.

При оцінці даних опитувальника використовуються **чотири фактори**, що тісно корелюють з творчими проявами особистості:

- **Допитливість.** Суб'єкт із вираженою допитливістю найчастіше запитує всіх і про все, йому подобається вивчати пристрій механічних речей, він постійно шукає нові шляхи (способи) мислення, любить вивчати нові речі та ідеї, шукає різні можливості вирішення завдань, вивчає книги, ігри, карти, картини і т. д., щоб пізнати якнайбільше.

- **Уява.** Суб'єкт із розвиненою уявою: вигадує розповіді про місця, які він ніколи не бачив; представляє, як інші вирішуватимуть проблему, яку він вирішує сам; мріє про різні місця та речі; любить думати про явища, з якими не стикався; бачить те, що зображено на картинах та малюнках, незвичайно, не так, як інші; часто дивується з приводу різних ідей і подій.

- **Складність.** Суб'єкт, орієнтований на пізнання складних явищ, виявляє інтерес до складних речей та ідей; любить ставити собі важкі завдання; любить вивчати щось без сторонньої допомоги; виявляє наполегливість, щоб досягти своєї мети; пропонує надто складні шляхи вирішення проблеми, ніж це здається необхідним; йому подобаються складні завдання.

- **Схильність до ризику.** Виявляється в тому, що суб'єкт відстоюватиме свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших; ставить перед собою високі цілі

та намагатиметься їх здійснити; припускає можливість помилок і провалів; любить вивчати нові речі чи ідеї та не піддається чужій думці; не надто стурбований, коли одногрупники, викладачі чи батьки висловлюють своє несхвалення; воліє мати шанс ризикнути, щоб дізнатися, що з цього вийде.

З 50 пунктів 12 тверджень ставляться до допитливості, 12 – до уяви, 13 – до здатності йти на ризик, 13 тверджень – до фактору складності.

Кінцева кількісна вираженість того чи іншого фактора визначається шляхом підсумовування всіх відповідей, що збігаються з ключем, та відповідей «можливо» (+1) та віднімання з цієї суми всіх відповідей «Не можу вирішити» (-1 бал).

Якщо всі відповіді збігаються з ключем, то сумарний «сирий» бал може дорівнювати 100, якщо не зазначені пункти «Не можу вирішити».

Якщо піддослідний дає відповіді у вигляді «можливо», його «сира» оцінка може становити 50 балів у разі відсутності відповідей «Не можу вирішити».

Чим вище «сира» оцінка досліджуваної особи, яка відчуває позитивні почуття по відношенню до себе, тим більше творчою особистістю, допитливою, з уявою, здатною піти на ризик і розібратися у складних проблемах, вона є; всі вищеописані особистісні чинники тісно пов'язані з творчими здібностями.

Можуть бути отримані оцінки по кожному фактору окремо, а також сумарна оцінка. Оцінки за факторами та сумарна оцінка краще демонструють сильні (висока «сира» оцінка) та слабкі (низька «сира» оцінка) сторони особи.

Оцінка окремого фактора та сумарний «сирий» бал можуть бути згодом переведені у стандартні бали та відзначені на індивідуальному профілі особистості.

Вимір особистісної креативності здобувачів вищої освіти правомірно визначати згідно наступної шкали:

- 100-80 балів (1-0,8) – високий рівень особистісної креативності;
- 79-60 балів (0,79-0,6) – достатній рівень особистісної креативності;
- 59-40 балів (0,59-0,4) – середній рівень особистісної креативності;
- 39-20 балів (0,39-0,2) – низький рівень особистісної креативності;
- 19 і нижче балів (0,19-0) – відсутність (стадія формування) особистісної креативності.

Алгоритм реалізації методики

«ЕКСПРЕС-ДІАГНОСТИКА ІННОВАЦІЙНОСТІ» (В.П. Чудакової)

(Чудакова В.П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... доктора психол наук: 19.00.10. Київ, 2016. С. 276)

ПРИЗНАЧЕННЯ: методика дозволяє встановити міру інноваційної спрямованості особистості досліджуваного на основі його самооцінки.

ІНСТРУКЦІЯ: Уважно ознайомтеся з питаннями тесту-анкети. Виберіть, будь-ласка, один із запропонованих варіантів відповіді, поставивши знак «+» у відповідну колонку реєстраційного бланку. Відповідайте відверто, пам'ятаючи, що тут немає правильних чи неправильних відповідей, довго не думайте.

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

Номер запитання	Варіанти відповідей:			
	в високій (максимальній) мірі	в середній мірі	в найменшій (мінімальній) мірі	Не знаю
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

ТЕСТ

1. В якій мірі Вам необхідні інновації у власній діяльності?
2. Оцініть, на скільки активно Ви приймаєте участь в інноваціях?
3. Оцініть, в якій мірі виявляється Ваше позитивне емоційне ставлення до інновацій?
4. У якій мірі Ви б бажали бути ініціатором інновації?
5. У якій мірі Ви б бажали бути виконавцем, реалізатором інновації?
6. У якій мірі Ви схильні створювати інновації, розробляти інноваційні розробки?
7. У якій мірі Ви схильні модифікувати інноваційні розробки інших?
8. У якій мірі Ви схильні вдосконалювати інноваційні розробки інших?

9. В якій мірі Ви залучені до застосування інновацій в навчальному процесі закладу вищої освіти?

10. В якій мірі, Ви реально впроваджуєте інновації в повсякденному житті?

Додаткові запитання:

11. В якій мірі, на Вашу думку, схильні самостійно створювати авторські інновації викладачі, які Вас навчають?

12. В якій мірі, на Вашу думку, здатні самостійно створювати авторські інноваційні розробки Ваші викладачі?

13. В якій мірі, на Вашу думку, схильні Ваші викладачі до організації інноваційного навчання студентів?

14. В якій мірі, на Вашу думку, здатні Ваші викладачі до впровадження моделей інноваційного навчання студентів?

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ДАНИХ

Рівні інноваційної спрямованості особистості встановлюються згідно наступної шкали:

– наявність 10-9 якостей (1-0,9) – високий рівень прояву ознак інноваційної спрямованості особистості;

– наявність 8-7 якостей (0,8-0,7) – достатній рівень прояву ознак інноваційної спрямованості особистості;

– наявність 6-5 якостей (0,6-0,5) – середній рівень прояву ознак інноваційної спрямованості особистості;

– наявність 4-3 якостей (0,4-0,3) – низький рівень прояву ознак інноваційної спрямованості особистості;

– наявність 2-1 якостей (0,2-0) – відсутність ознак інноваційної спрямованості особистості.

Алгоритм реалізації методики «ТЕСТ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ФІЛПСА»

(<https://www.google.com/search?q=ТЕСТ+ШКІЛЬНОЇ+ТРИВОЖНОСТІ+ФІЛПСА&biw=1440&bih=747&sxsrf=AB5stBh5xxGjegZpvvQKdegommCJNe7huw%3A1690607704622&ei=WKDEZMzOJdKIxc8P05OluAM&ved=0ahUKEwjM2sC9lLOAAxVSRPEDHdNJCTcQ4dUDCA4&oq>)

ПРИЗНАЧЕННЯ: Опитувальник діагностує рівень тривожності здобувачів освіти.

Вікова категорія досліджуваних: з 12 років.

ІНСТРУКЦІЯ: Опитувальник містить запитання про те, як Ви себе відчуваєте в освітньому середовищі, під час відвідування навчальних занять. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає правильних чи неправильних, "добрих" або "поганих" відповідей. Над запитаннями довго не задумуйтеся.

На аркуші для відповідей запишіть своє ім'я, прізвище, дату, групу, факультет.

Відповідаючи на запитання, поряд з його номером записуйте відповідь "+", якщо Ви згодні з ним, або "-" - якщо Ви не згодні.

Аркуш для відповідей

Прізвище, ім'я _____ Дата _____ Група __ Факультет _____

№ запитання					
1	11	21	31	41	51
2	12	22	32	42	52
3	13	23	33	43	53
4	14	24	34	44	54
5	15	25	35	45	55
6	16	16	36	46	56
7	17	27	37	47	57
8	18	28	38	48	58
9	19	29	39	49	
10	20	30	40	50	

ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. Ти хвилюєшся, коли вчитель має намір перевірити, чи знаєш ти матеріал?

- 3 Тобі важко працювати в класі так, як цього вимагає вчитель?
4. Чи сниться тобі сердитий учитель, коли ти не знаєш уроку?
5. Траплялося, щоб хтось з класу бив тебе, завдав шкоди?
6. Тобі часто хочеться, щоб учитель не поспішав під час пояснення нового матеріалу, поки ти всього не зрозумієш?
7. Чи сильно ти хвилюєшся під час відповіді або виконання завдання?
8. Чи буває, що ти боїшся висловлюватися на уроці, щоб не зробити безглузду помилку?
9. Чи тремтять коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєтесь?
11. Чи трапляється, що ти одержуєш нижчу оцінку, ніж сподівався?
12. Тебе хвилює, чи залишать тебе на повторний рік навчання?
13. Ти намагаєшся уникати ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?
14. Буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з однокласників не хоче робити те, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим як виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати оцінки, яких очікують від тебе батьки?
18. Ти боїшся іноді, що тобі стане погано у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Виконавши завдання, непокоїшся, чи добре з ним справився?
22. Коли ти працюєш у класі, чи упевнений, що все добре запам'ятаєш?
23. Тобі сниться іноді, що ти не можеш відповісти на запитання вчителя?
24. Чи правда, що більшість учнів ставляться до тебе дружньо?
25. Ти працюєш старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи порівнюватимуться з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе запитують?
27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
28. Ти відчуваєш, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що має намір перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш позитивні оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе почуваєш з однокласниками, до яких іноді ставляться з особливою увагою?
31. Чи буває, що дехто в класі говорить те, що тебе зачіпає?
32. Як ти думаєш, чи втрачають добре ставлення однокласників ті учні, які не встигають у навчанні?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?

34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти ставленням до тебе вчителів?
36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів і шкільних свят, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе, що думають про тебе оточуючі?
38. Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
39. Ти вважаєш, що одягаєшся у школі так гарно, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти, відповідаючи на уроці, замислюєшся, що думають про тебе в цей час інші?
41. Чи мають здібні учні особливі права, яких немає в інших?
42. Чи сердяться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Ти задоволений тим, як до тебе ставляться однокласники?
44. Чи добре тобі, коли залишаєшся сам на сам з учителем?
45. Чи сміються твої однокласники іноді твої зовнішності і поведінки?
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось розплачешся?
48. Чи думаєш увечері у ліжку іноді з неспокоєм про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що абсолютно забув те, що добре знав раніше?
50. Чи тремтить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель повідомляє про намір дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?
53. Коли вчитель говорить, що має намір дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся з ним?
54. Чи снилося тобі часом, що однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55. Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що однокласники розуміють його краще, ніж ти?
56. Чи думаєш ти дорогою до школи, що вчитель може дати класу перевірну роботу?
57. Коли ти виконуєш завдання, чи часто відчуваєш, що робиш це погано?
58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Під час обробки результатів психолог виділяє запитання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад: на 58-ме запитання здобувач освіти відповів "так", а в ключі цього запитання - відповідь "-". Відповіді, які не збігаються з ключем, - це вияв тривожності.

Ключ до тесту:

1-	11+	21–	31–	41+	51–
2-	12–	22+	32–	42–	52–
3-	13–	23–	33–	43–	53–
4-	14–	24+	34–	44+	54–
5-	15–	25+	35+	45–	55–
6-	16–	16–	36+	46–	56–
7-	17–	27–	37	47–	57–
8-	18–	28–	38+	48–	58–
9-	19–	29–	39+	49–	
10-	20–	30+	40–	50–	

Під час обробки даних аркушів відповідей досліджуваних підраховується:

- загальне число розбіжностей з даними, наведеними у ключі. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність здобувача освіти, якщо більше 75% від загального числа запитань тесту - про високу тривожність;
- число збігів за кожним з восьми чинників тривожності, що виділяються в тесті. Рівень тривожності визначається, як у першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан здобувача освіти, який багато в чому визначається наявністю певних тривожних чинників (синдромів) та їхньою кількістю.

№	Чинник (синдром)	Номер запитання
1	Загальна тривожність	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46-58
2	Переживання соціального стресу	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44
3	Фрустрація потреби в досягненні успіху	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43
4	Страх самовираження	27, 31, 34, 40, 45
5	Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26
6	Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3, 8, 13, 17, 22
7	Низький фізіологічний опір стресу	9, 14, 18, 23, 28
8	Проблеми і страхи у стосунках з викладачами	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47

Характеристика чинників (синдромів)

Загальна тривожність в освітньому середовищі закладу освіти - загальний емоційний стан здобувача освіти, пов'язаний з різними формами його залучення до студентського життя.

Переживання соціального стресу - емоційний стан здобувача освіти, на фоні якого розвиваються його соціальні контакти, передусім - з однолітками.

Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, що не дає змоги здобувачу освіти розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату тощо.

Страх самовираження - негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо - публічної) знань, досягнень, можливостей.

Страх не відповідати очікуванням оточуючих - орієнтація на значущість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок.

Низький фізіологічний опір стресу - особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість здобувача освіти до ситуацій стресогенного характеру. Це підвищує імовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

Проблеми і страхи у стосунках з викладачами - загальний негативний емоційний фон відносин з науково-педагогічними співробітниками у закладі, що знижує успішність здобувача освіти.

Рівень тривожності як загальний емоційний стан здобувачів вищої освіти, властивий їм під час перебування в освітньому середовищі, встановлюється на основі співпадінь з ключем (пункти 2, 4, 7, 12, 16, 21,23, 26, 28, 46-58) за наступною шкалою:

21-19 балів (1-0,9) – високий рівень тривожності в навчальній діяльності;

18-15 балів (0,89-0,71) – достатньо виражений рівень тривожності в навчальній діяльності;

14-10 балів (0,70-0,48) – середній (підвищений) рівень тривожності в навчальній діяльності;

9-5 балів (0,47-0,24) – низький рівень тривожності в навчальній діяльності;

4 і нижче балів (0,23-0) – відсутність прояву тривожності в навчальній діяльності.

**Алгоритм реалізації методики
«ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ»
(Шкала Дж. Тейлора)**

(<https://studfile.net/preview/9234594/page:8/>)

ПРИЗНАЧЕННЯ: Опитувальник запропонований Тейлором у 1955 році і призначений для визначення рівня тривожності, адаптований Т. А. Немчіним (1966 р.). Адаптована методика надає можливість більш точно визначити рівень тривоги у досліджуваної особи. За допомогою цієї методики можливо виявити наявність тривожності у здобувачів вищої освіти взагалі, а також прослідкувати динаміку змін тривожності під час застосування різних моделей навчання, зокрема, інноваційного навчання.

ІНСТРУКЦІЯ: уважно прочитайте кожне із нижче представлених тверджень і поставте "+" в колонці бланку відповідей (Так), якщо згодні з твердженням, "-", якщо Ви не згодні з твердженням в колонці бланку відповідей (Ні). В випадку, якщо Ви невпевнені, можлива відповідь "не знаю", тоді поставте "X" у відповідній колонці.

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

Прізвище, ім'я _____ Дата _____ Група __ Факультет _____

№ пропозиції	Варіанти відповідей		
	ТАК	НІ	Не знаю
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			

20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			

ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА:

1. Зазвичай я спокійний і вивести мене з себе нелегко.
2. Мої нерви розштані не більше ніж у інших людей.
3. У мене рідко бувають запори.
4. У мене рідко бувають головні болі.
5. Я рідко стомлююсь.
6. Я майже завжди почуваю себе повністю щасливим.
7. Я впевнений в собі.
8. Я майже ніколи не червонію.
9. В порівнянні з моїми друзями я вважаю себе досить сміливою людиною.
10. Я червонію не частіше, ніж інші.

11. У мене рідко буває серцебиття і задишка.
12. Зазвичай мої руки і ноги досить теплі на дотик.
13. Я скромний, не більше ніж інші.
14. Мені не вистачає впевненості в собі.
15. Іноді мені здається, що я ні на що не здатний.
16. У мене бувають періоди такої тривоги, що я не можу сидіти спокійно на місці.
17. Мій шлунок сильно мене турбує.
18. У мене не вистачає духу перенести всі майбутні труднощі.
19. Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші.
20. Мені іноді здається, що переді мною стоять такі труднощі, які мені не під силу.
21. Мені не рідко сняться кошмарні сни.
22. Я все частіше звертаю увагу на те, що мої руки починають тремтіти, коли я намагаюсь щось зробити..
23. У мене досить неспокійний і переривчастий сон.
24. Мене досить сильно тривожать можливі неудачі.
25. Мені доводилось відчувати страх в тих випадках, коли я точно знав, що мені нічого не загрожує.
26. Мені важко сконцентруватись на роботі або на будь якому завданні.
27. Я працюю з великою напруженістю.
28. Я легко впадаю в сумніви.
29. Майже весь час я відчуваю тривогу через кого небудь, або через щось.
30. Я схильний приймати все дуже серйозно.
31. Я часто плачу, у мене очі "на мокрому місці".
32. Мене не рідко мучають приступи рвоти і тошноти.
33. Раз в місяць у мене буває розлад стула (або частіше).
34. Я часто боюсь, що от-от почервонію.
35. Мені дуже важко сконцентруватися на чомусь.
36. Мій матеріальний стан досить мене турбує.
37. Нерідко я думаю про такі речі, про які не хотілося б ні з ким говорити.
38. У мене бували періоди, коли тривога лишала мене без сну.
39. Час від часу, коли я сумніваюсь, у мене з'являється сильна пітливість, і мені стає дуже незручно.
40. Навіть в холодні дні я легко потію.
41. Час від часу я стаю такий збуджений, що мені стає важко заснути.
42. Я – людина, яка легко заводиться.
43. Час від часу я відчуваю себе зовсім непотрібним.
44. Іноді мені здається, що моя нервова система розшатана і я от-от вийду з себе.
45. Я часто ловлю себе на тому, що мене щось тривожить.
46. Я більш чутливий, ніж більшість людей.
47. Я майже весь час відчуваю голод.
48. Іноді я розчаровуюсь, через дрібниці.

49. Життя для мене завжди пов'язане з незвичайною напругою.

50. Очікування завжди мене дратують.

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Кожна відповідь, яка співпадає з ключем оцінюється в 1 бал, при невизначеній відповіді нараховується 0,5 бала.

Ключ: твердження 1-12 – відповідь «Ні»; твердження 13-50 – відповідь «Так».

Показники визначаються таким чином:

від 0 до 5 балів - низька тривожність,

від 6 до 20 балів – середня тривожність,

більше 21 балу – висока тривожність.

Рівні тривожності встановлюються згідно шкали:

50-36 балів (1-0,72) – високий рівень тривожності (дуже слабка стресостійкість);

35-21 балів (0,71-0,42) – достатньо виражений рівень тривожності (слабка стресостійкість);

20-6 балів (0,41-0,12) – середній (підвищений) рівень тривожності (помірна стресостійкість);

5-3 балів (0,11-0,06) – низький рівень тривожності (підвищена стресостійкість);

2 і нижче балів (0,05-0) – відсутність тривожності (висока стресостійкість).

Алгоритм реалізації методики
«САН (САМОПОЧУТТЯ, АКТИВНІСТЬ, НАСТРІЙ)»
 (С.А. Доськин, Н.А.Лаврентьєва, В. Б. Шарай, М.П. Мірошников)

(Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва: Эксмо, 2007. с. 36-38).

ПРИЗНАЧЕННЯ: методика САН (Самопочуття. Активність. Настрій) призначена для самоконтролю і самооцінки самопочуття, активності і настрою досліджуваного на даний момент часу.

Вікова категорія досліджуваних: з 12 років.

ІНСТРУКЦІЯ: Співвіднесіть, будь-ласка, свій стан з ознаками за багатоступінчастою шкалою. Ви маєте вибрати і закреслити цифру, що найбільш точно позначає Ваш стан на даний момент. Якщо Ви не можете визначити свій стан по будь-якій позиції, то закресліть 0.

Типова карта методики САН

Прізвище, ім'я _____
 Стать _____, Вік _____, Група _____, Факультет _____
 Дата _____, Час _____

Самопочуття добре	3 2 1 0 1 2 3	Самопочуття погане
Почуваюся сильним	3 2 1 0 1 2 3	Почуваюся слабким
Пасивний	3 2 1 0 1 2 3	Активний
Малорухливий	3 2 1 0 1 2 3	Рухливий
Веселий	3 2 1 0 1 2 3	Сумний
Добрий настрій	3 2 1 0 1 2 3	Поганий настрій
Працездатний	3 2 1 0 1 2 3	Малопрацездатний
Сповнений сил	3 2 1 0 1 2 3	Знесилений
Повільний	3 2 1 0 1 2 3	Швидкий
Бездіяльний	3 2 1 0 1 2 3	Дієвий
Щасливий	3 2 1 0 1 2 3	Нещасний
Життєрадісний	3 2 1 0 1 2 3	Похмурий
Напружений	3 2 1 0 1 2 3	Розслаблений
Здоровий	3 2 1 0 1 2 3	Хворий
Безініціативний	3 2 1 0 1 2 3	Захоплений
Байдужий	3 2 1 0 1 2 3	Схвильований
Сповнений сподівань	3 2 1 0 1 2 3	Зневірений
Радісний	3 2 1 0 1 2 3	Сумний
Добре відпочивший	3 2 1 0 1 2 3	Стомлений
Свіжий	3 2 1 0 1 2 3	Виснажений
Сонливий	3 2 1 0 1 2 3	Збуджений
Бажання відпочити	3 2 1 0 1 2 3	Бажаю працювати

Спокійний	3 2 1 0 1 2 3	Стурбований
Оптимістичний	3 2 1 0 1 2 3	Песимістичний
Витривалий	3 2 1 0 1 2 3	Маловитривалий
Бадьорий	3 2 1 0 1 2 3	Млявий
Розмірковувати важко	3 2 1 0 1 2 3	Розмірковувати легко
Розсіяний	3 2 1 0 1 2 3	Уважний
Сповнений надій	3 2 1 0 1 2 3	Розчарований
Задоволений	3 2 1 0 1 2 3	Незадоволений

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Шкала САН складається з індексів (3 2 1 0 1 2 3) і розташована між тридцятьма парами слів протилежного значення, що відображують:

- рухливість, швидкість і темп протікання функцій (активність);
- силу, здоров'я, стомлення (самопочуття);
- характеристики емоційного стану (настрій). Перевагами тесту є його стислість і можливість кількаразового

При обробці даних індивідуальних реєстраційних карт індекси (3 2 1 0 1 2 3), позначені досліджуваними, перекодовуються у бали в такий спосіб:

- негативні стани приймаються за 1 бал, наступний за ним за 2 бали, наступний за ним за 3 бали;
- індекс 0 перекодовується у 4 бали;
- позитивні стани завжди одержують високі бали – 5, 6 і 7;
- при перекодуванні переважно використовується зворотня шкала 7654321;
- слід ураховувати те, що оскільки полюси шкали САН постійно змінюються (ці пункти означені напівжирним шрифтом), то для них застосовується пряма шкала: 1 2 3 4 5 6 7.

За встановленими балами згідно прямої та зворотної шкал розраховується середнє арифметичне як загалом (тобто за 30-ма позиціями), так і окремо за активністю, самопочуттям і настроєм (за 10-ма позиціями), згідно ключа:

- позиції на самопочуття: 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.
- позиції на активність: 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.
- позиції на настрій: 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Загальний рівень психофізіологічного стану досліджуваних на даний час встановлюється згідно наступної шкали:

- 210-181 балів (1-0,86) – високий рівень (позитивний психофізіологічний стан);
- 180-151 балів (0,85-0,72) – достатній рівень (бадьорий психофізіологічний стан);
- 150-91 балів (0,71-0,43) – середній рівень (нормальний психофізіологічний стан);
- 90-45 балів (0,42-0,21) – низький рівень (не стабільний психофізіологічний стан);
- 44 і нижче балів (0,2-0) – негативний психофізіологічний стан.

Електронне наукове видання

Цокур О.С. Психолого-педагогічні засади організації інноваційного навчання здобувачів у закладі вищої освіти. Монографія. Одеса: Міжнародний гуманітарний університет, 2024. 165 с.

Шрифт Times New Roman.

Системні вимоги:

операційна система сумісна з програмним забезпеченням

для читання файлів формату PDF.

Обсяг даних 10 МБ

Оригінал макет виготовлено в авторській редакції

Кафедра романо-германської філології та методики викладання іноземних мов

Факультет лінгвістики і перекладу

Міжнародний гуманітарний університет

вул. Фонтанська дорога, 33, м. Одеса, 65009