

are caused by internal and external factors has been proved. The above mentioned statement expands scientific ideas about the emotional health of modern students, actualizing the need for practice-oriented activities in the current conditions of the notable negative impact of stress factors combination.

Keywords: health, psychological health, emotional health, structural component constitution, student.

Подано до редакції 29.05.2020

УДК: 159.922.2 : 004:37

DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-2-5>

Марія Каніболоцька,
кандидат психологічних наук,
науковий співробітник лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
вул. Андріївська, 15, м. Київ, Україна

ВІДЧУТТЯ ПРИЧЕТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОСТІ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ: МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проаналізовано проблеми управління освітніми реформами у розрізі світових практик. На основі вивчення міжнародного досвіду виокремлено передумови успішного здійснення освітніх реформ: децентралізація та автономія шкіл; ефективне лідерство адміністраторів як чинник стимулювання підтримки інноваційних змін серед педагогічної спільноти; поступовість інноваційних кроків; налагоджена комунікація та високий ступінь довіри між усіма зацікавленими сторонами; консенсус з боку учасників, а також відкритість до спілкування і толерантного обміну думками; суб'єктивне відчуття причетності учасників на всіх етапах реформування освіти. На основі результатів аналізу сучасних наукових знань встановлено, що індивіди, які відчувають себе причетними до спільноти, схильні виходити за межі особистого інтересу заради групових цілей, і реалізовувати суспільно значущі завдання. Визначено підходи до розуміння відчуття причетності педагогів та встановлено, що консолідація думок на рівні колективних інтересів і цінностей, а також позитивний афективний фон сприяють формуванню та високому прояву відчуття причетності. За допомогою анкети-опитувальника виявлено та охарактеризовано рівні прояву причетності вчителів щодо впроваджуваних реформ. Встановлено зв'язок між відчуттям причетності вчителів та їхньою готовністю, відповідно до освітньої реформи, впроваджувати компетентнісний підхід до навчання.

Ключові слова: освітня реформа, управління реформою, педагогічна спільнота, відчуття причетності.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми

Протягом останніх років у багатьох сучасних світових системах діє нова політика щодо реформування та вдосконалення освітніх послуг. Проєвропейський освітній вектор України передбачає здійснення планової реформи та впровадження принципів Нової української школи. Глобальні перетворення, в центрі яких зараз знаходиться людство, тільки прискорили процес реформування освітньої галузі як у всьому світі, так і в Україні.

Як свідчить проведений аналіз останніх досліджень, визначення ступеня ефективності освітніх реформ на світовій арені – завдання непросте і кожна країна має свої успіхи та невдачі в їх проведенні на макро- та мікро-рівнях. Освітні інновації, наприклад, не завжди можуть мати підтримку серед вчителів, навіть якщо ці зміни обіцяють бути на краще.

Проблему прийняття інновацій описують в термінах конструювання образу світу та готовності до мінливого характеру життя, де поєднання гнучкості та очікування змін дозволяють суб'єктам легко перебувати образ світу (Битюцька, 2019).

Вивчення готовності освітян до інноваційної дія-

льності присвячують свої праці Л. Карамушка, Д. Кудрявцев, О. Можвіло, О. Чебикін (2017), В. Чудакова, та ін. Зокрема, в дослідженнях Л. Карамушки та О. Толкова виявлено, що персонал освітніх організацій «вважає основною причиною опору змінам те, що працівників дратує нова, невідзначена діяльність, для якої потрібно докладати нових інтелектуальних, емоційних та вольових зусиль» (Карамушка, 2015).

В теорії когнітивної адаптації підкреслюється, що реакція суб'єктів на будь-які інновації сильно залежить від їхніх індивідуальних особливостей. Зокрема, було виявлено, що такі особистісні детермінанти, як самоефективність, локус контролю та позитивний афективний фон сприяють відкритості та активній позиції людини щодо змін (Bandura, 1977; Schmidta, 2005; Zuber, 2018).

Проблема того, як вчителі сприймають свою роботу в контексті освітньої реформи аналізується в рамках когнітивного підходу до емоцій, що дозволяє зрозуміти, наскільки вчителі готові ризикувати і виходити із «зони комфорту» під час впровадження концептуальних засад освітньої реформи у їхню щоденну практику (Sleegers, 2006). Також в дослідженнях нау-

ковців було виявлено, що прийняття освітянами реформ може відбуватися через реалізацію внутрішнього протиріччя між тим, що вони очікують та тим, що педагоги переживають у своїй повсякденній реальності під час освітньої реформи (Ungar, 2016).

Отже, ми бачимо, що проблема психологічних особливостей реагування людини на соціальні зміни, реформування окремих суспільних галузей є досліджуваною в сучасні науці, проте, на нашу думку, бракує наукових пошуків, предметом яких є вивчення «відчуття причетності» людини, в нашому контексті, педагогічної спільноти, до змін, що неминуче відбуваються в освітній галузі, а розв'язання цієї проблеми набуває все більшої значущості в умовах активного реформування освіти.

Процес регулювання освітніх реформ є багаторівневим і передбачає врахування низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. У цій статті ми визначимо детермінанти успішності управління реформами за кордоном, розглянемо рівні прояву емоційної причетності українських вчителів до освітньої реформи та обґрунтуємо важливість розвитку емоційної причетності педагогів до освітніх інновацій.

Мета та завдання

Головою метою нашого дослідження було виявити та охарактеризувати прояв емоційної причетності вчителів в контексті проведення освітніх реформ в Україні. Досягнення поставленої мети передбачало виконання наступних завдань:

1. На основі аналізу світового досвіду інновацій в освіті виокремити «емоційну причетність» як передумову успішного управління освітніми реформами.

2. На основі результатів анкетування визначити рівні прояву емоційної причетності українських вчителів до освітньої реформи.

3. На статистично значущому рівні охарактеризувати специфіку зв'язку емоційної причетності з готовності педагогів впроваджувати ідеї освітньої реформи в Україні.

Аналіз міжнародного досвіду виявив, що однією з проблем ефективності освітніх реформ є контролінг, який виникає під час реформування освітньої галузі. Успішним розв'язанням цієї проблеми контролінгу є досвід автономії та відповідальності голландських шкіл: Міністерство освіти Нідерландів бачить своє основне завдання в забезпеченні якості системи освіти в країні в цілому, в той час як школи несуть відповідальність за ефективність роботи на місцевому рівні. Наступною важливою передумовою успішності реформ є ефективне лідерство, яке має пронизувати всі ланки освітньої системи. В цьому контексті яскравим прикладом політичного лідерства є Німеччина, адже в цій країні стимулюються та підтримуються будь-які ефективні зміни для того, щоб навчання залишалось в центрі інновацій (Anderson та інші, 2010).

Однією з проблем, яку також варто враховувати під час планування реформи є багаторівневність освітньої галузі. Прикладом країни, в якій ця проблема має успішне вирішення на державному рівні є Канада, де освітні послуги надаються на території самостійних адміністративних одиниць, а відповідальність за їхне

надання покладається на центральний уряд провінції та місцеві шкільні ради. На початку реформування освітньої галузі, уряд країни визначив ключові вузли ефективності впровадження освітніх реформ та завдяки технології соціальної мережі отримав зворотній зв'язок від усіх зацікавлених сторін суспільства. Управлінці в освітній галузі регулярно зустрічалися з провінційними уповноваженими особами, вчителями та директорами, а батьківські та громадські групи було залучено до реалізації просвітницьких програм. Такий підхід дозволив попередити психологічний опір освітнім інноваціям, сприяв гнучкості, консолідації думок та відчуттю психологічної причетності до впровадження інноваційних процесів.

Зв'язок між довірою та професіоналізмом простежується в освітній системі Фінляндії, де до початку 1990-х років система освіти була дуже централізованою: центральні установи регулювали школи, а вчителі підпорядковувалися жорсткій системі правил і розпоряджень. Однак, поступовий перехід до концепції довіри до шкіл та вчителів призвів до поступових змін в ставленні суспільства до системи освіти, а через кілька років почалася епоха шкільної культури, яка засновувалася на довірі. Розвиток почуття довіри батьків, учнів та влади до педагогічної спільноти була ключовою для ефективного управління освітньою реформою.

Як підкреслюють учені, довіра – є ключовим фактором успіху в системах навчання ХХІ ст. Завдяки довірі полегшується взаємодія та зменшується потреба в контролі та моніторингу. Також довіра надає гнучкості стейкхолдерам пропонувати та впроваджувати інноваційні зміни та реформи і залучати до цього інших учасників освітнього процесу. Довіра сприяє реформам, оскільки створює простір для інноваційних підходів та обміну ідеями. Наприклад, у школах з високою колегіальною довірою, вчителі більш орієнтовані на інновації, про що свідчить зацікавленість в тестуванні нових підходів у навчанні та більша відкритість до змін. На нашу думку, разом із цим, вчителі не відчувають емоційної причетності до шкільних реформ доти, доки вони не торкнуться їх безпосередньо.

Відмінним, за своїми успіхами, від вище згаданих країн є процеси реформування освіти в країнах Азіатсько-Тихоокеанського регіону, де протягом 1980 – 2000 рр. відбулося багато інновацій в освітній сфері. Як зазначають самі азіатські експерти, багато з цих реформ було визнано неефективними та нестійкими (Yin, 2006). Причин цьому є декілька: по-перше, це синдром освітньої реформи, який негативно вплинув на психологічний стан і внутрішню екологію вчителів та систему управління навчанням в цілому; по-друге, це погоня за результатом та ігнорування культурних і контекстуальних умов здійснення освітніх реформ; по-третє, прагнення адміністраторів до дуже швидкого досягнення цілей реформ; по-четверте, одночасне впровадження багатьох ініціатив. Через такі похибки керівництво країни Азіатсько-Тихоокеанського регіону було стурбоване втратою національної конкурентоспроможності, збільшенням хаосу та невдач у

сфері освіти.

Ми вважаємо, що найчастіше пошук передумов ефективності реформ починається на об'єктивному (політичному або організаційному) рівні освіти, тоді, як суб'єктивний, психологічний аспект залишається поза увагою. На нашу думку, пасивність чи напруження деяких педагогічних спільнот щодо впровадження освітньої реформи, відсторонена позиція адміністрації певних навчальних закладів пояснюється низьким рівнем емоційної причетності освітян до цих змін. Зазначена проблема підштовхнула нас дослідити рівні прояву відчуття причетності вчителів до освітніх інновацій.

У рамках адаптивного підходу Е. Еріксона психологічну причетність розглядають як критерій правильного процесу ідентифікації суб'єкта з групою людей, яка проявляється в бажанні перейняти суб'єктивно значущі риси та цінності групи. Ідентифікація сприяє встановленню глибокого емоційного зв'язку з іншою людиною або групою людей, відчуття причетності, єднання з ними. Завдяки такому соціально-психологічному механізму, можуть бути перейняті не лише риси та особливості характеру, а й норми, цінності, зразки, що проявляються у формі конформізму.

Мотиваційний підхід А. Маслоу розглядає феномен причетності як одну із потреб вищого рівня, важливість задоволення якої настає, коли людина досягає стабільного і безпечного способу життя. Відчуття психологічної причетності включає такі показники

прояву: прагнення людини до участі у спільних з іншими діях; бажання людини входити в певні професійні та позаробочі об'єднання, групи; участь в організації різних громадських заходів та ін.

Слід зауважити, що сама по собі належність суб'єктів до певної педагогічної спільноти ще не надає їй членам відчуття причетності (Бібік, 2018). Основою розвитку високої емоційної причетності є консолідація думок на рівні колективних інтересів і цінностей. Суб'єкти, які відчують себе частиною спільноти, схильні виходити за межі особистого інтересу заради групових цілей, а завдяки міжособистісній співпраці та налагодженій комунікації, розширюється досвід спільноти, підвищується міжособистісна довіра та виникає ефект синергії.

Отже, відчуття психологічної причетності педагогів ми розглядали як важливу передумову успішності освітньої реформи в Україні, що проявляється через позитивний емоційний фон вчителя, його бажання бути активним учасником освітніх інновацій, прагнення до участі в спільних професійних і позапрофесійних заходах, пов'язаних з освітніми інноваціями.

Методи дослідження

Пристаючи до емпіричного дослідження слід описати процедуру та методіку пізнання. Згідно з логікою емпіричне дослідження відбувалося в три етапи, кожний з яких складався з кількох кроків (таб. 1).

Таблиця 1

Схема проведення емпіричного дослідження відчуття причетності педагогів до освітніх реформ

Етап 1. Підготовчий
Крок 1. Підготовка запитань анкети.
Крок 2. Проведення пілотного опитування та формування остаточного варіанту тексту анкети.
Етап 2. Основний
Крок 1. Організація і проведення онлайн опитування освітян.
Крок 2. Обробка та підрахунок результатів опитування.
Етап 3. Аналітичний
Крок 1. Аналіз та представлення даних онлайн опитування.
Крок 2. Узагальнення результатів і формулювання висновків.

Першим кроком на першому підготовчому етапі стала підготовка тексту анкети, яка складалася з 4 розділів і містила 32 запитання. В основу побудови анкети було покладено попередні теоретичні напрацювання та досвід складання анкет, схожих за тематикою (Каніболоцька, 2016).

Послідовність смислових розділів анкети була такою: 1 розділ – «Вступ», у якому повідомлялася назва наукової установи, що проводить опитування,

мета опитування, посилання на онлайн форму та інші організаційні питання. 2 – «Основний розділ», який мав назву «Загальне ставлення до процесу реформування». Він складався з 10 запитань різного типу із можливістю множинного вибору. У цьому розділі було представлено запитання, скомпоновані у такі смислові блоки: оцінка стану та характеру реформування української освіти; оцінка за 5-бальною шкалою власної причетності та задоволеності професійних

потреб; самооцінка власної залученості до запровадження компетентнісного підходу в рамках освітньої реформи; а також суб'єктивні спонтанні реакції щодо реформування освіти. 3 розділ – «Вплив освітньої реформи на емоційний стан учителів», в якому детально досліджувалися суб'єктивні емоційні реакції вчителів на різні аспекти реформування освіти. 4 – «Соціально-демографічні дані» опитуваних (вік, стать, посада чи статус учасника освітнього процесу, педагогічний стаж, а також місце проживання тощо) було відображено у 6 запитаннях різного типу.

Другим кроком підготовчого етапу стало проведення пілотного опитування, в якому взяло участь 10 освітян. Серед них були педагоги початкової школи та керівники освітніх проєктів. За підсумками опитування були внесені корективи та сформовано остаточний варіант анкети за стандартом Google Forms. Другий та третій етапи дослідження нашої теми ми розглянемо у наступних розділах цієї роботи.

Результати

Наше дослідження проводилося дистанційно в рамках Всеукраїнського психологічного експерименту «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій у навчальних закладах різного рівня». Проведення онлайн опитування, яке відбулося в

період з 9 квітня по 8 травня 2020 року, охопило 413 респондентів, представників різних педагогічних спільнот. Опитування здійснювалося переважно на базі експериментальних майданчиків всеукраїнського експерименту «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій у навчальних закладах різного рівня»: загальноосвітні навчальні заклади Волинської, Дніпропетровської, Донецької, Житомирської, Запорізької, Полтавської, Київської, Кіровоградської, Луганської, Миколаївської, Рівненської, Хмельницької, Херсонської, Черкаської, Чернігівської областей та м. Києва в рамках, а також інших загальноосвітніх навчальних закладах України. Обробка та підрахунок результатів анкетування здійснювався в програмі Microsoft Excel з використанням методів описової статистики, а також за допомогою статистичного пакета SPSS 20.

Протягом періоду анкетування надійшло 418 відповідей, з них 5 виявилися недійсними (були видалені та в подальшому не враховувалися). Серед 413 респондентів було жінок – 374, чоловіків – 39 (див. рис. 1).

Як видно з рис. 1, вибірка переважно жіночо-орієнтована, що зумовлюється специфікою професійної діяльності.

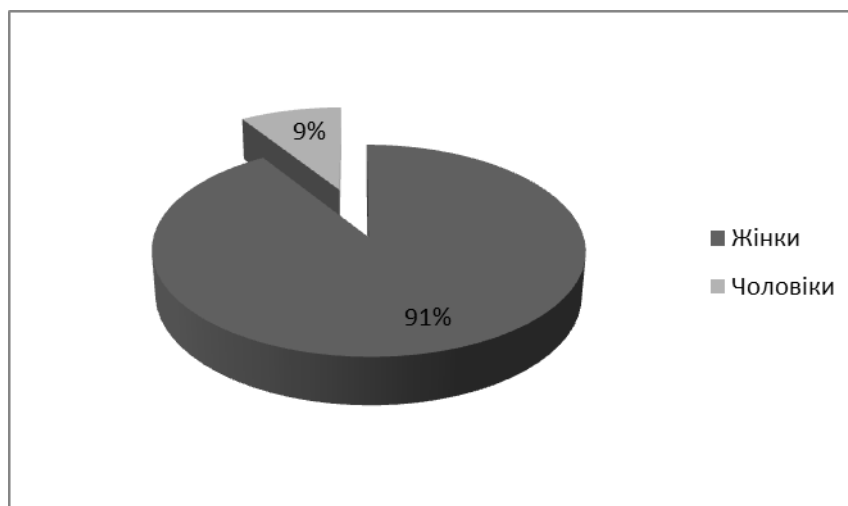


Рис. 1. Розподіл вибірки випробуваних за статевою ознакою ($n=413$, у%)

За віком розподіл респондентів виглядав таким чином: 108 осіб віком менше 35 років, 136 осіб – від 36-46 років, і 169 особам більше 46 років. За критерієм «учасник навчального процесу» розподіл відповідей виглядає так: педагогів початкової школи – 117, педагогів основної та старшої школи – 227, адміністрація шкіл і директори – 35 осіб, психологи та соціальні педагоги – 34 особи.

За педагогічним стажем вибірку було розділено на 5 підгруп: до п'яти років педагогічного стажу (61 особа), 5-15 років включно – 100 осіб, 16-25 років – 101 особа, 26-35 років – 111 респондентів, більше 36 років педагогічного стажу – 40 респондентів.

Для виокремлення груп із різним рівнем відчуття

причетності ми аналізували дані за всією вибіркою, а не окремо, за кожною віковою або соціальною підгрупою. Визначення рівня відчуття емоційної причетності відбувалося за допомогою запитання «Оцініть, наскільки Ви відчуваєте власну причетність до реформування повної загальної середньої освіти в Україні?» із можливістю виставити відповідний бал (від 1 до 5).

За результатами обробки даних за цим запитанням на наступному етапі випробуваних було розділено на три підгрупи: з низьким рівнем відчуття емоційної причетності – 47 осіб (11,4%), середнім – 318 осіб (77%) та високим – 48 осіб (11,6%). Узагальнену інформацію подано на рисунку 2.

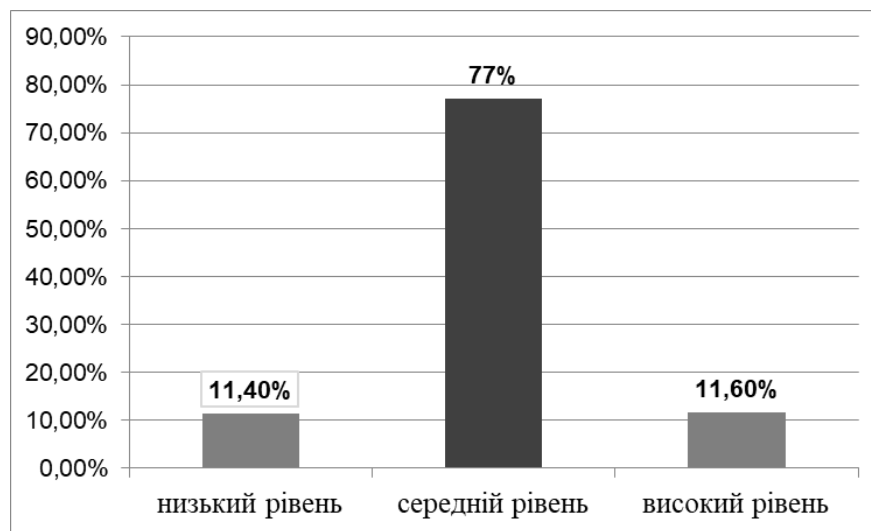


Рис. 2. Розподіл випробуваних згідно рівня прояву відчуття причетності до освітньої реформи (n=413, у%)

Ми хотіли проаналізувати специфіку зв'язку, який може спостерігатися між рівнем причетності та готовності долучатися до впровадження компетентного підходу відповідно до концепції Нової української школи. Здійснення кореляційного аналізу з використанням непараметричного критерію χ^2 -Спірмена показало, що між цими змінними існує прямий кореляційний зв'язок ($r = 0,46$, при $p < 0,01$).

Обговорення

Управління освітніми реформами передбачає врахування адміністративних, фінансових, інформаційних можливостей країни. Досить часто науковці вказують на проблему супротиву інноваціям, який виникає через низку психологічних детермінант: неналагоджена комунікація між освітянами; низький ступінь довіри педагогів до управлінців освіти; відсутність консенсусу з боку всіх учасників реформування; негативний емоційний фон, який домінує в процесі спілкування та взаємодії в середині окремої педагогічної спільноти; низьке відчуття причетності учасників педагогічного процесу до реформування освіти на всіх його етапах.

Серед опитаних переважають респонденти із середнім рівнем відчуття причетності (77%) до реформування середньої освітньої ланки. Менш за все представлено низький та високий рівень відчуття причетності (11,4% та 11,6% відповідно). Такі дані підштовхують до думки про те, що респонденти, які є представниками регіональних педагогічних спільнот, не достатньо емоційно залучені до реформування освіти, переважна більшість не має позитивного емоційного відгуку з приводу реформування. Такий показник свідчить, на нашу думку, про те, що серед опитаних освітян простежується формальний підхід до інновацій.

На основі виявленого статистично значущого зв'язку між «відчуттям причетності» та «готовністю долучатися до впровадження компетентного підходу», який є одним із базових принципів реформи НУШ, можемо стверджувати, що зі зростанням від-

чуття причетності до реформ у вчителів посилюватиметься готовність діяти відповідно до інноваційних принципів реформування освіти, а саме, спрямовувати педагогічний процес на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості.

Висновки

На основі проаналізованого світового досвіду інновацій в освіті обґрунтовано, що «емоційна причетність» є передумовою успішного управління освітніми реформами. Відчуття причетності педагогів проявляється через позитивне емоційне ставлення до реформи, бажання бути активним учасником освітніх інновацій, прагнення до участі у спільних професійних заходах і позаробочих об'єднаннях.

Конкретизовано, що проведення освітніх інновацій має ґрунтуватися на таких засадах: децентралізація та автономія шкіл; поступовість здійснення інноваційних кроків; лідерство як фактор стимулювання підтримки інноваційних змін; консенсус, врівноваженість та довіра між всіма групами, що включені в процес реформ; відкритість до спілкування та толерантного обміну думками, що стимулює консолідацію та підвищує відчуття емоційної причетності до реформування освіти.

В роботі охарактеризовано демографічні та соціально-професійні особливості досліджуваної вибірки, виокремлено та описано рівні відчуття причетності педагогів до освітньої реформи. На основі аналізу отриманих даних можна сказати, що більшість (77%) досліджуваних вчителів загальноосвітніх шкіл мають середній рівень відчуття причетності до реформування. Це проявляється у недостатній емоційній залученості педагогів до інновацій, формальному підході до впровадження освітньої реформи.

Проведене дослідження виявило наявність статистично значущого прямого зв'язку ($p < 0,01$) між «відчуттям причетності» та «готовністю долучатися до впровадження компетентного підходу до навчання», що має позитивне значення для розуміння специфіки здійснення соціально-психологічного супроводу інновацій в освіті.

Література

1. Битюцкая Е. В., Базаров Т. Ю. Особенности восприятия жизненных событий людьми с разными предпочитаемыми стилями реагирования на изменения. *Вопросы психологии*. 2019. № 3. С. 94–106.
 2. Каниболоцька М. С. Теоретичні засади дослідження соціальних мереж у контексті соціально-психологічного супроводу освітніх інновацій. *Наука і освіта*. № 7. 2016. С. 99–105.
 3. Карамушка Л.М. Психологічні особливості опору змінам персоналом вищої школи. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2015. № 2. С. 35–42.
 4. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
 5. Anderson S., Leithwood K., Strauss T. Leading data use in schools: organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*. 2010. №. 9. Pp. 292–327.
 6. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. №. 84. Pp. 191-215. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
 7. Chebykin O. Ya. System-activity conception of training 21st century teachers: competence and organizational aspects. *Science and Education*. 2017. №10. С. 101–106.
 8. Schmidta M., Datnow A. Teachers' sense-making about comprehensive school reform: the influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*. 2005. №. 21. Pp. 949–965. DOI: [10.1016/j.tate.2005.06.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.006).
 9. Slegers. P. How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Curriculum studies*. 2006. №.1. Pp. 85-111.
 10. Ungar. O. Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research*. 2016. №. 77. Pp. 117–127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.008>.
 11. Yin C. Teacher management and educational reforms: paradigm shifts. *Prospects*. Vol. 39. 2009. Pp.69–89. DOI: [10.1007/s11125-009-9113-2](https://doi.org/10.1007/s11125-009-9113-2).
 12. Zuber. J., Altrichter H. The role of teacher characteristics in an educational standards reform. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2018. №. 30. Pp. 183–205. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9275-7>.
- References**
1. Bibik, N. M. (Eds.). (2018). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia. [New Ukrainian school: teacher's recommendations]*. Kyiv: Litera LLC [in Ukrainian].
 2. Bityutskaya, E. V., Bazarov, T. Yu. (2019). Osobennosti vospriyatiya zhiznennykh sobytiy lyud'mi s raznymi predpochitayemyimi stilyami reagirovaniya na izmeneniya [The peculiarities of the perception of life events by people with different preferred styles of responding to changes]. *Voprosy Psikhologii*, 3, 94-106 [in Russian].
 3. Kanibolotska, M. S. (2016). Teoretychni zasady doslidzhennia sotsialnykh merezh u konteksti sotsialno-psykholohichnoho suprovodu osvitynykh innovatsii [Theoretical grounds of studying social networks in the context of socio-psychological support of educational innovations]. *Nauka i osvita – Science and education*, 7, 99-105 [in Ukrainian].
 4. Karamushka, L. M., Tolkov, O. S. (2015). Psykholohichni osoblyvosti oporu zminam personalom vyshchoi shkoly [Psychological features of resistance to change by staff of institutions of higher education]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational psychology. Economic psychology*, 2, 35-42 [in Ukrainian].
 5. Anderson, S., Leithwood, K., Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 292-327 [in English].
 6. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191> [in English].
 7. Chebykin, O. Ya. (2017). System-activity conception of training 21st century teachers: competence and organizational aspects. *Science and Education*, 10, 101-106 [in English].
 8. Schmidta, M., Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: the influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949-965. DOI: [10.1016/j.tate.2005.06.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.006) [in English].
 9. Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Curriculum studies*, 1, 85-111 [in English].
 10. Ungar, O. (2016). Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research*, 77, 117-127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.008> [in English].
 11. Yin, C. (2009). Teacher management and educational reforms: paradigm shifts. *Prospects*, 39, 69-89. DOI: [10.1007/s11125-009-9113-2](https://doi.org/10.1007/s11125-009-9113-2) [in English].
 12. Zuber, J., Altrichter, H. (2018). The role of teacher characteristics in an educational standards reform. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30, 183-205. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9275-7> [in English].

Mariia Kanibolotska,
 PhD (Candidate of Psychological Sciences),
 researcher of the Institute of Social and Political Psychology,
 National Academy of Educational Sciences of Ukraine
 15, Andriivska Str., Kyiv, Ukraine

THE SENSE OF TEACHER BELONGING AS A PREMISE FOR SUCCESS OF EDUCATIONAL REFORM: METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE STUDY

The problems of management of educational reforms in the context of world practices have been analyzed. Based on the study of international experience, the premises for the successful implementation of educational reforms have been identified: decentralization and autonomy of schools; effective leadership of administrators as a factor in stimulating innovative changes among the pedagogical community; gradual steps of the reforms; well-established communication and high degree of trust between all stakeholders; consensus-based participation, as well as openness to communication and tolerant exchange of views; the subjective sense of belonging of the participants at all stages of educational reform. Based on the results of the analysis of modern scientific knowledge, it has been established that individuals who feel involved into the community tend to go beyond personal interests for the group goals and implement socially significant tasks. There have been identified approaches to the understanding of the sense of teachers' belonging. It has been also stated that the consolidation of opinions at the level of collective interests and values, as well as a positive affective background contribute to the formation and high manifestation of the sense of belonging. The levels of teachers' belonging in the context of educational reforms have been identified through the questionnaire. There has been established a link between teachers' sense of belonging and their willingness to implement competency-based approach into learning.

Keywords: educational reform, management of the reform, pedagogical community, sense of belonging.

Подано до редакції 01.06.2020

УДК 159.964

DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-2-6>

Юрій Черножук,
 доцент кафедри загальної та диференціальної психології,
Ірина Узун,
 магістрант кафедри загальної та диференціальної психології,
 Державний заклад «Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського»,
 вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

У статті представлені результати теоретичного та емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення індивідуально-психологічних особливостей емоційного інтелекту майбутніх учителів з різним рівнем особистісної тривожності. У цій публікації емоційний інтелект розуміється як здатність людини усвідомлювати власні емоції, розуміти їхні причини, керувати ними, а також розуміти емоційну сферу інших людей, керувати їхніми емоціями. Тривожність трактується нами як негативне емоційне переживання, пов'язане з передчуттям небезпеки. У дослідженні взяли участь студенти різних факультетів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» (52 особи). Кореляційний аналіз довів, що зв'язки між параметрами емоційного інтелекту та тривожності мають виключно від'ємний характер. Якісний аналіз дозволив вивчити індивідуально-типові особливості емоційного інтелекту майбутніх педагогів з різним рівнем особистісної тривожності. Для його проведення (за допомогою методу «асів») було створено дві групи досліджуваних: «низькотривожні» та «високотривожні». Визначення статистично значущих відмінностей за t-критерієм Стьюдента показало перевагу «низькотривожних» досліджуваних за більшістю параметрів емоційного інтелекту ($p < 0,005$ та $0,01$). З'ясувалося, що в них краще розвинена здатність усвідомлювати і вербально описувати власні емоції, розпізнавати їх, розуміти їх причини, управляти ними. Вони краще вмюють викликати і підтримувати бажані емоції, тримати під контролем небажані, контролювати зовнішні прояви емоцій. «Низькотривожні» також краще розуміються і на чужих емоціях та більш успішно керують ними, аналізують емоційні стани інших людей за зовнішніми проявами (міміка, жестикуляція, звучання голосу). Вони більш чуйні до внутрішніх станів оточуючих, здатні викликати в них ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій і, можливо, схильні до маніпулювання людьми. Отримані результати