

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**  
**Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності**

**Кваліфікаційна робота**

**магістра**

**на тему Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0118  
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки  
освітньої програми Педагогіка вищої школи

Д.С. Гуржий

Керівник д.психол.н., професор Шевченко Н.Ф.

Рецензент к.філос.н., доцент Іванова Л.С.

Запоріжжя

2020

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри \_\_\_\_\_**

д.психол.н., проф. Н.Ф. Шевченко

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2019 р.

**ЗАВДАННЯ**  
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Гуржий Дар'ї Сергіївни

1. Тема роботи Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти керівник роботи Шевченко Наталія Федорівна, д.психол.н., професор затверджені наказом ЗНУ від «30» травня 2019 року № 818-с
2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_
3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної наукової літератури.
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) розглянути особливості професійно-педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти; на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнити сутність і специфіку адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності; теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови, які забезпечують ефективність адаптації викладача-початківця ЗВО до професійно-педагогічної діяльності.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

14 таблиць, 2 рисунка

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Шевченко Н.Ф., професор		
Розділ 1	Шевченко Н.Ф., професор		
Розділ 2	Шевченко Н.Ф., професор		
Висновки	Шевченко Н.Ф., професор		

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2019 р.	Виконано
2	Написання вступу	лютий 2019 р.	Виконано
3	Написання першого розділу	лютий-травень 2019 р.	Виконано
4	Написання другого розділу	березень-листопад 2019 р.	Виконано
5	Написання висновків	листопад 2019 р.	Виконано
6	Оформлення списку джерел	листопад 2019 р.	Виконано
7	Проходження передзахисту	грудень 2019 р.	Виконано
8	Проходження нормоконтролю	грудень 2019 р.	Виконано

Студент \_\_\_\_\_ Д.С. Гуржий

Керівник роботи \_\_\_\_\_ Н.Ф. Шевченко

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ І.В. Козич

## РЕФЕРАТ

**Магістерська робота:** 81 сторінка, 2 рисунка, 14 таблиць, 82 джерела.

**Об'єкт дослідження** – професійно-педагогічна діяльність викладачів-початківців закладу вищої освіти.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови, які забезпечують адаптацію викладачів-початківців вищої школи до професійно-педагогічної діяльності.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови, які забезпечують адаптацію викладачів-початківців закладу вищої освіти до професійно-педагогічної діяльності.

**Методи дослідження:** теоретичні: аналіз наукової літератури; емпіричні: прогностичні (експертні оцінки), діагностичні (анкетування, бесіда), обсерваційні (спостереження, самоспостереження, самооцінка); педагогічний експеримент; статистичні: кількісний та якісний аналіз даних з використанням методів математичної статистики (статистична обробка результатів та графічне їх відображення).

**Наукова новизна:** розкрито сутність адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності; визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови, які забезпечують адаптацію викладача-початківця вищої школи до професійно-педагогічної діяльності; виявлено утруднення й недоліки в професійно-педагогічній діяльності викладачів-початківців.

**Практичне значення** магістерської роботи полягає в тому, що матеріали дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів та викладачів-початківців закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ВИКЛАДАЧА, ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА, АДАПТАЦІЯ, ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ, САМОРОЗВИТОК, ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ.

**ЗМІСТ**

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА-ПОЧАТКІВЦЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	11
1.1. Професійно-педагогічна діяльність викладача закладу вищої освіти.....	11
1.2. Сутність і специфіка адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності.....	25
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ, ЯКІ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ АДАПТАЦІЮ ВИКЛАДАЧА-ПОЧАТКІВЦЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	37
2.1. Організація експериментальної роботи.....	37
2.2. Реалізація педагогічних умов адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності.....	54
2.3 Аналіз результатів експериментальної роботи.....	74
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82

## ВСТУП

Провідною метою вищої освіти є не тільки якісна підготовка майбутнього фахівця до професійної діяльності, а й створення оптимальних умов для розкриття й реалізації потенційних можливостей, здібностей і потреб кожного на основі принципів гуманізму, демократизм, визначення пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей. Саме тому закономірним є інтерес учених до проблем професійно-педагогічного становлення викладача вищої школи, зокрема викладача-початківця, який формує особистість майбутнього вчителя.

Так, В.Галузинський, В.Гончаров, С.Григор'єв, М.Євтух, В.Колаховський, В.Кузнецов, Н.Ничкало розглядають педагогічну підготовку викладацьких кадрів для закладів вищої освіти. Вчені Є.Вознесенська, А.Кабош, Ж. Де Лансер, Р.Лалле, Ж.Леклерк приділяють увагу професійно-педагогічному становленню викладачів вищої школи.

Але не дивлячись на активізацію наукових досліджень у цьому напрямі, є такі проблеми професійно-педагогічного становлення викладача ЗВО, які ще не розглянуті. І однією з них є адаптація викладача-початківця закладу вищої освіти до професійно-педагогічної діяльності.

Діяльність у якості викладача передбачає певний період, протягом якого відбувається усвідомлення основних цілей діяльності, її принципів, приведення професійних знань, умінь і навичок у відповідність до вимог професії. Від визначення і врахування особливостей періоду адаптації і її характеру, результатів і термінів, залежить ефективність всієї подальшої професійно-педагогічної діяльності, зростання рівня професійної майстерності та педагогічної культури, якості навчально-виховного процесу закладу вищої освіти. Слід зазначити, що цей початковий період входження в професійне середовище специфічний за своєю напругою, важливістю для особистісного й професійного розвитку викладача-початківця. Від того, як цей період

відбудеться, залежить, чи стане він професіоналом, чи залишиться в освітній сфері або знайде себе в іншій справі.

Є також і характерні особливості праці викладача:

- педагогічна діяльність не припускає скидання на недостатню його кваліфікацію: високі жорсткі вимоги до професійної компетентності з боку освітнього середовища діють з першого дня роботи;

- педагог не має можливості зупинити педагогічний процес, відтягнути його для того, щоб, наприклад, отримати консультацію;

- у зв'язку з великою мінливістю освітнього середовища, наявністю в ньому значної кількості флуктуацій, діяльності педагога, які важко враховуються, не буває повторів;

- педагогічна діяльність вимагає часто миттєвої, але професійно точної реакції;

- високою є ціна помилок і значний період прояву кінцевих результатів педагогічної діяльності;

- постійна праця в умовах високого рівня невизначеності (при схожих початкових умовах і аналогічних технологіях підсумкові результати часто бувають різними);

- істотне значення має внутрішня мотивація (це частково пов'язано з обмеженими можливостями зовнішньої мотивації).

Отже, тому і виникає особлива увага до початкового етапу входження молодого викладача до освітнього середовища і соціуму в цілому.

Значний внесок у вивчення адаптації внесли вітчизняні науковці О.Солодухова (становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації, психокорекція особистісних якостей молодого вчителя), О.Мороз (професійна адаптація і соціально-психологічна адаптація молодого вчителя), С.Селіверстов (адаптація студентів до навчання у закладі вищої освіти), О.Плотнікова (дидактична адаптація студентів першого курсу ЗВО), Н.Чайкіна (психологічна структура професійної адаптації молодого вчителя).

Необхідно визнати той факт, що поповнення педагогічних кадрів закладів вищої освіти здійснюється здебільшого за рахунок випускників, що, з одного боку, має свої переваги, оскільки, відбираються найбільш здібні й активні з них, але, з іншого, – є і негативний момент, тому що вони мають недостатній рівень психолого-педагогічної і методичної підготовки. Ця програма певним чином ліквідується за рахунок навчання в аспірантурі, хоча вона готує більше до науково-дослідницької, ніж до педагогічної діяльності.

Постійно проводяться пошуки форм і шляхів підготовки кадрів: через створення в університетах факультетів і відділів освіти; через вдосконалення діяльності аспірантури; через магістратуру.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність спеціальних досліджень з проблеми адаптації викладача-початківця ЗВО до професійно-педагогічної діяльності.

Актуальність проблеми обумовлена, по-перше, специфікою педагогічної діяльності викладача вищої школи, яка здебільшого відрізняється від діяльності шкільного вчителя; по-друге, недоліками, що існують в системі професійно-педагогічної підготовки викладацьких кадрів для закладів вищої освіти.

Отже, актуальність проблеми, її недостатня розробленість, об'єктивні вимоги до професійно-педагогічної діяльності молодого викладача зумовили вибір теми магістерської роботи «Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти».

**Об'єкт дослідження** – професійно-педагогічна діяльність викладачів-початківців закладу вищої освіти.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови, які забезпечують адаптацію викладачів-початківців вищої школи до професійно-педагогічної діяльності.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови, які забезпечують адаптацію викладачів-початківців закладу вищої освіти до професійно-педагогічної діяльності.



В основу дослідження покладене **припущення** про те, що адаптація викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності буде відбуватися швидше й ефективніше за таких умов:

– здійснення інтеграції психолого-педагогічної і спеціальної підготовки на основі виявлення й подолання утруднень і недоліків у професійно-педагогічній діяльності;

– ліквідації утруднень і недоліків на основі цілеспрямованого розвитку професійних умінь, особистісних якостей і корекції власної діяльності у відповідності з отриманими знаннями й результатами аналізу власної роботи і роботи колег;

– цілеспрямованого формування й стимулювання потреби викладачів у вдосконаленні власної професійно-педагогічної діяльності.

Відповідно до мети сформульовано **завдання дослідження**:

1. Розглянути особливості професійно-педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти.

2. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнити сутність і специфіку адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності.

3. Теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити педагогічні умови, які забезпечують ефективність адаптації викладача-початківця ЗВО до професійно-педагогічної діяльності.

Дослідження ґрунтується на положеннях Закону України «Про освіту», Національної доктрини розвитку освіти України, Національної програми «Освіта» (Україні XXI століття), «Концепції педагогічної освіти» і державних нормативних документах.

Відповідно до визначених завдань і гіпотези було використано такі теоретичні й емпіричні **методи дослідження**:

– теоретичні: аналіз наукової літератури для порівняння та зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, розгляду теоретичних питань з метою визначення основних понять;

– емпіричні: прогностичні (експертні оцінки), діагностичні (анкетування, бесіда), обсерваційні (спостереження, самоспостереження, самооцінка) для встановлення рівня сформованості адаптації викладачів до професійно-педагогічної діяльності; педагогічний експеримент для виявлення результативності експериментальної роботи;

– статистичні: кількісний та якісний аналіз даних з використанням методів математичної статистики (статистична обробка результатів та графічне їх відображення).

**Наукова новизна й теоретичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– розкрито сутність адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності;

– визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови, які забезпечують адаптацію викладача-початківця вищої школи до професійно-педагогічної діяльності;

– виявлено утруднення й недоліки в професійно-педагогічній діяльності викладачів-початківців.

**Практичне значення** магістерської роботи полягає в тому, що матеріали дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів та викладачів-початківців закладів вищої освіти.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА-ПОЧАТКІВЦЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

#### **1.1. Професійно-педагогічна діяльність викладача закладу вищої освіти**

Загальновідомо, що практично все людство займається педагогічною діяльністю. Ця її особливість зумовлює декілька досить важливих наслідків:

– у масовій свідомості вона вважається простою, очевидною й доступною кожному;

– має досить загальний характер (в тому або іншому ступені нею займається багато людей) і не може бути конкретизована принципово;

– має характер мета діяльності, тобто діяльності, одним із основних завдань якої є управління діяльністю інших;

– вимагає систематичного й регулярного переходу об'єкта педагогічної діяльності в її суб'єкта.

Разом з тим необхідно виділяти деякі особливості педагогічної діяльності (у професійному варіанті):

1) Їй об'єктивно властивий значний рівень невизначеності, неоднозначності, принципової неалгоритмічності, на яку накладається значна кількість різноманітних педагогічних завдань, які безперервно виникають, істотна обмеженість часу на їх вирішення, оскільки педагогічний процес динамічний і швидкість їх вирішення не може істотно уступати швидкості цього процесу. До цього треба додати, що авторитет педагога є утворенням динамічним, яке потребує регулярного й успішного підкріплення, і істотно залежить від здатності педагога вирішувати колізії, котрі виникають у результаті педагогічної діяльності. Тут істотними виявляються два моменти: якість професійної підготовки, що визначає швидкість і адекватність прийняття

рішення в стандартних ситуаціях (своєрідних точках опори педагогічного процесу, без яких він просто неможливий), і педагогічне чуття, наявність особливої педагогічної інтуїції в невизначених ситуаціях. У цьому зв'язку особливої значущості набуває розвиток здатності педагога до імпровізації, передбачення, уява, творчість й інші регулятори педагогічної діяльності. Чітко визначених технологічних шляхів для цього на сьогодні не існує, кожен педагог обирає їх самостійно на основі власного саморозвитку, самоосвіти, самовиховання й саморефлексії.

2) Величезну роль відіграє чуттєво-емоційна сфера всіх суб'єктів педагогічної діяльності, яка є своєрідним підґрунтям педагогічного процесу, що може цей процес стимулювати або, навпаки, пригнічувати. Ця сфера особливо значуща для педагогічної діяльності вчителя і викладача, становлення й розвитку їх як професіоналів, оскільки «є багато різних форм, у яких нам відкривається покликання, але ядро й зміст цих подій завжди ті ж самі: це пробудження душі» .

3) Педагогічна діяльність завжди повинна мати цілісний характер, що припускає вирішення проблеми цілепокладання, визначення технології, адекватної реальним умовам, грамотної її реалізації, контролю через рефлексію і аналіз досягнутих результатів, корекцію, якщо це необхідно, педагогічної діяльності, створення сприятливого чуттєво-емоційного клімату.

4) На відміну від багатьох інших, педагогічну діяльність не можна зупинити, перервати, відкласти «на потім», у силу природної нерозривності й обмеженості в часі педагогічного процесу, він повинен розпочатися постановкою педагогічного завдання й закінчитися його вирішенням.

Професія науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти – одна з найбільш творчих і складних професій, у яких поєднано науку та мистецтво [13].

Проблема визначення сутності професійно-педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти гостро постала останнім часом у зв'язку з Болонським процесом і зміною його ставлення до діяльності. Вважалося, що

основним у роботі викладача є знання предмету. Ситуація докорінно змінилася, оскільки психологи і педагоги головним компонентом навчання вважають цілеспрямовану, саморегулюючу, пізнавальну діяльність студентів, якою необхідно управляти. Це вимагає й іншого підходу до власне професійно-педагогічної діяльності.

В педагогічній реалії ця діяльність має свій прояв у вивченні студентами змісту навчальних дисциплін, які віддзеркалюють реальну сферу матеріального або духовного життя суспільства. Цим змістом є поняття, концепції, теорії, методи і вирішення типових завдань, методи оцінки точності рішень та оволодіння технікою використання цих знань в тій чи іншій галузі навчальної і практичної діяльності. Діяльність студентів може бути в достатній мірі ефективною, коли вона забезпечується, організується, управляється і контролюється викладачем.

В системі освіти чітко простежується предмет діяльності викладача і предмет діяльності студентів. Для викладача основним є організація діяльності студентів і управління цією діяльністю в межах того змісту, який визначається завданнями підготовки кваліфікованого фахівця у закладі вищої освіти, а для студентів такими є дії, які виконуються для досягнення очікуваного результату в діяльності. Взаємозв'язок цих двох сторін обумовлений педагогічними умовами і діяльністю викладача в їх єдності, а також діяльністю студента і його суб'єктивного залучення до акту навчання. Враховуючи такий підхід до навчання, можна говорити про конкретну детермінацію навчальної діяльності викладача та управління навчанням, що визначає засоби і характер впливу викладача на діяльність і поведінку студента для досягнення певної мети. Тільки комплексна системна організація всіх компонентів процесу навчання дозволяє правильно поставити та визначити шляхи досягнення основної мети теорії і практики вищої школи – підвищення ефективності і якості підготовки молодих фахівців.

Праця викладача має свою змістову специфіку та психологічні особливості. Варто зазначити, що серед основних обов'язків викладача закладу

вищої освіти вагомим є викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівнях навчальних дисциплін відповідної освітньої програми зі спеціальності, науково-дослідницька діяльність, підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, наукової кваліфікації тощо.

Векторами професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи є: навчально-педагогічна діяльність; методична діяльність; організаційна робота; виховна робота; наукова діяльність; громадсько-педагогічна діяльність (профспілкове членство, участь у громадських об'єднаннях, самоврядуванні, волонтерство); академічна мобільність (викладання в інших навчальних закладах; читання лекцій для педагогічних працівників; викладання в закордонних навчальних закладах); стажування; аналітико-оцінна діяльність (критичне осмислення власної професійної діяльності, аналіз її ефективності; надання звітності щодо різних видів виконуваної діяльності); професійне самоудосконалення (самоосвіта, самовиховання, саморозвиток) [38].

Для розуміння сутності процесу навчання і для успішності виконання своїх функцій викладач не повинен обмежуватися тільки знаннями свого предмету. Поряд з цим йому необхідно розібратися у взаємозв'язках таких понять як «навчальна інформація», «викладання», «засоби і методи навчання», «результати використання знань», «форми та методи контролю якості оволодіння знаннями і вміннями» та ін. Можна повністю погодитися з С.Архангельським у тому, що фундаментом дидактики вищої школи є закон сутності навчання та принципи навчання. «Закон сутності навчання розглядає навчальний процес як процес сумісної взаємопов'язаної та взаємозалежної діяльності тих, хто навчає, і тих, кого навчають» [2, с. 3]. До процесу навчання необхідно віднести передачу певної інформації та її засвоєння, що призводить до формування системи знань особистості. Для студентів головною метою є всебічний розвиток їхньої особистості, самостійного творчого мислення.

Викладач визначає шляхи, форми, засоби й методи передачі інформації студентам. Отже, закон сутності навчання обумовлює роль і функції педагога, оскільки є сумісною діяльністю викладача і студента, причому в теорії і

практиці сучасної освіти акцент зміщується з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента, викладач повинен допомагати організовувати студентам їхню діяльність, постійно прагнути до сумісної діяльності.

Крім того, викладачеві вищої школи необхідно поєднувати педагогічну діяльність з висококваліфікованою спеціальною та науковою діяльністю, розвиваючи як власний творчий потенціал, так і студентів. Поєднання властивостей педагога і спеціаліста, педагога і вченого є необхідним для викладача вищої школи тому, що є змістом викладацької діяльності і дозволяє включати в навчальний процес нові прогресивні досягнення науки.

Викладач закладу вищої освіти повинен мати значний кругозір та широку ерудицію, високий рівень сформованості педагогічної культури, які необхідні для здійснення ефективної професійно-педагогічної діяльності.

При вивченні природи навчання і технології його організації, викладач повинен ставити та науково обґрунтовувати цілі навчання, враховувати психологічні особливості різних видів навчальної діяльності та визначати адекватні методи викладання, методи навчальної роботи студентів, засоби контролю ступеня досягнення мети, організовувати свою діяльність і діяльність студентів у різних формах навчальних занять. Сучасний викладач повинен бути не лише джерелом знань, але й спеціалістом, який вміє забезпечити засвоєння цих знань. Він також повинен створити найбільш сприятливі умови для розкриття особистості кожного студента, його потенційних здібностей і можливостей, що можливо лише за умови цілеспрямовано організованої їхньої сумісної діяльності, підґрунтям якої є знання законів становлення і функціонування особистості, вміння використовувати ці закони на практиці, знання про сутність і особливості професійно-педагогічної діяльності.

Проблемі моделювання професійно-педагогічної діяльності частково або повністю присвячені дослідження В.Антипової, Ю.Бабанського, Є.Бережнкової, В.Галузинського, М.Євтуха, З.Єсаревої, М.Кларіна, Н.Кузьміної, В.Семиченко, В.Тарасюка, Ю.Янковського та інших.

У дослідженнях психологів (Б.Ананьєв, О.Леонтьєв, А.Петровський, С.Рубінштейн та ін.) та педагогів (В.Бондар, М.Євтух, Т.Ільїна, І.Зязюн, Н.Кузьміна, А.Маркова, В.Сластьонін, Г.Щукіна та ін.) розроблено питання структури, сутнісної характеристики особистості та діяльності педагога.

Педагогічна діяльність як складна динамічна система має свою специфічну структуру, до складу якої входять численні елементи, при взаємодії яких можуть мати прояв нові, не властиві кожному з них окремо, якості. Тому вона може розглядатися як складна багаторівнева система, яка, на думку Є.Барбіної і В.Семиченко має такі структурні елементи: цілі, мотиви, об'єкти, суб'єкти, зразки, умови, засоби, результати, корекція [5]. Для визначення цієї системи необхідно мати уяву про її структуру, котра має вираження в кількісному й якісному складі зв'язків між елементами, які її утворюють (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

## Структура педагогічної діяльності

Компоненти	Автори				
	Н.Кузьміна	А.Щербаков	В.Сластьонін	Е.Гришин	Т.Полякова
Гностичний	+	+	+	-	-
Конструктивний	+	+	+	+	+
Організаторський	+	+	+	+	+
Комунікативний	-	+	+	+	+
Інформаційний	-	+	+	-	+
Орієнтаційний	-	+	+	-	-
Мобілізаційний	-	+	+	-	+
Стимулююче-регулюючий	-	-	+	-	+
Розвивальний	-	+	+	-	-
Контрольно-оцінний	-	-	+	-	+



Вперше структуру педагогічної діяльності було розглянуто Н.Кузьміною [31]. Визначаючи освіту як соціальну динамічну систему, вона виокремила п'ять взаємопов'язаних частин: цілі, навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, учнів і педагогів. У процесі функціонування цієї системи між цими частинами встановлюються прямі й зворотні зв'язки: гностичні, проєктивні, конструктивні, комунікативні, організаційні. Враховуючи те, що структура педагогічної діяльності є «дзеркальним» відображенням педагогічної системи, то вона повинна включати такі компоненти як гностичний, проєктивний, конструктивний, комунікативний, організаційний.

У той же час В. Сластьонін вважає, що виділені компоненти в однаковій мірі можуть бути віднесені до будь-якої іншої діяльності, оскільки вони не віддзеркалюють специфіки педагогічної праці, а тому включає ще інформаційний, мобілізаційний і дослідницький компоненти [63, с. 18]. Отже, з'являються моделі, які побудовані на основі специфіки педагогічної праці (Е.Гришин, М.Іванова, А.Орлов, А.Піскунов, А.Щербаков та ін.), які доповнюються операційним, орієнтаційним, адаптивним, діагностичним, рефлексивним та іншими компонентами, кожен з яких відображає окремий бік педагогічної діяльності, але в сукупності вони дають уяву про високий рівень професійної майстерності та культури педагога. Подібні моделі, на наш погляд, є «ідеальними», тому доцільніше їх використовувати для аналізу і вдосконалення майстерності педагогів зі стажем, коли норми вже опановані.

Слід також зауважити, що існує інакший підхід до моделювання професійно-педагогічної діяльності. Так, Ю.Бабанський спирається на загальну структуру діяльності, її кільцевий характер, що не враховувалося в попередніх класифікаціях. Автор зазначає, що будь-яка діяльність, в тому числі й педагогічна, включає в себе мету, мотиви, зміст, засоби дій, регулювання й результат, при цьому мета визначає засоби, засоби – результат, аналіз результату висуває нові цілі, і процес повторюється. Виходячи з цього, а також зі схожості педагогічної діяльності і процесу управління, вчений виокремлює

цільовий, стимулююче-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, контрольнo-регулюючий і оцінно-результативний компоненти [48, с. 347].

Аналогічний підхід застосовує і Т.Полякова. Моделюючи професійно-педагогічну діяльність, вона спирається на процес управління, визначаючи професійно-цільовий, змістовний, діагностичний, організаційно-методичний, комунікативний, стимулююче-мотиваційний і контрольнo-оцінний компоненти [51, с. 21]. При цьому кожен компонент представлений групою професійно значущих умінь. Вважаємо, що ця модель значно пов'язана з категорією “норма”, тому може бути ефективно використана для аналізу й вдосконалення діяльності педагогів-початківців, зокрема вчителів.

Слід зазначити, що безпосередньо моделюванню професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи присвячені дослідження В.Антипової та Ю.Янковського. Так, В.Антипова, спираючись на загально визнану психологічну структуру діяльності (потреба – мотив – задача – засоби розв'язання задачі – дії – операції), пропонує структуроутворюючим началом уважати потреби суспільства в підготовці фахівців високої кваліфікації. Ці потреби зумовлюють загальні цілі освіти, які, в свою чергу, трансформуються в конкретні цілі і завдання, специфічні для кожного етапу навчання, кожної навчальної дисципліни, і порівнюються з реальними результатами навчального процесу. Досягнення поставлених цілей здійснюється за допомогою засобів педагогічної діяльності через педагогічні дії й операції, що призводить до певних результатів. Така схема, на думку автора, дозволяє виокремити такі функції педагогічної діяльності: інформаційну, операційну, конструктивну, виховну, організаторську, комунікативну, дослідницьку й адаптаційну [1, с. 26].

Функціональний підхід характерний також для досліджень Ю.Янковського, який в якості провідних виокремлює навчальну, інформаційну, розвивальну і виховну функції викладача, а в якості допоміжних – дослідницьку, конструктивну, комунікативну і організаторську [82, с. 14].

Даний підхід має свої переваги, тому що виявляє зв'язок між загальними цілями освіти й діяльністю викладача. Модель, що ґрунтується на цій основі,

здатна гнучко реагувати на попит суспільства, отже, може бути орієнтиром у викладацькій діяльності. Але, з іншого боку, вона не може використовуватися для цілісного й детального аналізу педагогічної діяльності, оскільки, на відміну від моделей Ю.Бабанського і Т.Полякової, не відбиває кільцевий характер діяльності. Крім того, моделі В.Антипової і Ю.Янковського не містять конкретного переліку вмінь, які спрямовані на реалізацію виокремлених функцій.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив різноманітність підходів до моделювання професійно-педагогічної діяльності, кожен з яких має переваги й недоліки. Але жодна з представлених моделей, на наш погляд, не може бути ефективно використана для аналізу й вдосконалення діяльності викладача-початківця в період його адаптації. Враховуючи те позитивне, що є наведених підходах, ми розробили власну модель професійно-педагогічної діяльності викладача (див рис. 1.1).



Рис. 1.1. Модель професійно-педагогічної діяльності викладача-початківця закладу вищої освіти

Використовуючи термін «модель», маємо на увазі проект діяльності, взятий в її структурній й функціональній єдності. Під діяльністю ми розуміємо систему динамічної взаємодії викладача і студентів, у процесі якої реалізуються цілі вищої професійної освіти.

Структурні компоненти будь-якої системи, в свою чергу, існують як відносно самостійні системи, тобто мають власну структуру, логіку, сукупність елементів, внутрішню організацію. Звернемося до функціональних компонентів, покажемо їх зв'язок із структурними, що і дасть можливість побачити цілісність педагогічної діяльності викладача.

Функція – це якісна характеристика, спрямована на збереження, підтримання і розвиток системи. Стійкість функціональних компонентів системи визначає їх зв'язок зі структурними компонентами і між собою.

Вважаємо, що функція є поєднуючою ланкою між загальними цілями освіти й діяльністю конкретного викладача. Функції визначають загальний напрям викладацької роботи.

Загально відомо, що викладач вищої школи виконує три основні педагогічні функції (навчальну, розвивальну, виховну), зміст яких постійно поповнюється стосовно потреб суспільства.

Навчальна функція полягає не лише в передачі студентам системи теоретичних знань, ознайомленні з сучасними науковими досягненнями в галузі суспільних й спеціальних наук, але й у розвитку в студентів потреби в постійному самовдосконаленні, орієнтації їхньої творчої й розумової активності на самостійне набуття знань. Викладач повинен сприяти перетворенню студента із об'єкта освіти в суб'єкт самоосвіти.

В умовах гуманізації й демократизації освіти найважливішим напрямом перебудови педагогічного процесу у ЗВО є формування особистості майбутніх педагогів, розкриття їхнього творчого потенціалу й індивідуальних можливостей, тому розвивальна функція є провідною. В процесі її реалізації викладач повинен не тільки створювати умови для самопізнання й самореалізації кожного, але й розвивати потреби в постійному самовдосконаленні, рефлексивні вміння, тобто перетворити студента із об'єкта розвитку в суб'єкт саморозвитку.

Виховна діяльність викладача спрямована на корекцію й вдосконалення особистості студента, його потреб, ціннісних орієнтацій, моральних, етичних,

естетичних якостей, відношень до природи, суспільства, праці, самого себе, і, як наслідок, – зміна поведінки в необхідному напрямі. Викладач повинен сприяти перетворенню студента із об'єкта виховання в суб'єкт самовиховання, навчити його аналізувати власне «Я» й корегувати його при необхідності.

Аналізуючи праці В.Гриньової [18], вважаємо за доцільне виділити ще декілька функцій викладача, які пов'язані з професійною підготовкою. Комунікативна функція забезпечує встановлення контактів між тим, хто навчає, і тим, хто навчається, сприяє обміну інформацією, встановленню зворотного зв'язку, адже педагогічний процес неможливий без взаємодії його суб'єктів. Комунікативна активність учасників педагогічного процесу зумовлюється їхніми інтелектуальними, віковими, психологічними особливостями, а також рівнем сформованості комунікативної культури і культури мови.

Діагностико-організаторська функція передбачає діагностування педагогічних явищ, діяльності особистості, прогнозування і своєчасне реагування на зміни у педагогічному процесі та у процесі розвитку особистості, а також організацію діяльності як колективу, так і окремої особистості.

Нормативна функція забезпечує таку побудову навчально-виховного процесу, діяльності й спілкування, яка забезпечує її високу результативність і досягнення мети. Будь-яке регулювання діяльності ґрунтується на певних нормах, які встановлюються між учасниками педагогічного процесу. Ці норми педагогічної діяльності спрямовані на зняття суперечностей і конфліктів, які виникають у навчально-виховному процесі, пошук необхідного рішення, надають упевненості в правильності дій і вчинків. Крім того, це дозволяє ефективно управляти навчально-виховним процесом, діяльністю і спілкуванням.

Виділяємо також професійно-орієнтуючу функцію, яка полягає у використанні викладачем усіх можливостей для ознайомлення з характером і змістом майбутньої професійної діяльності, формуванні професійних знань, умінь й навичок, розвитку професійно значущих якостей особистості. При реалізації цієї функції важливо врахувати те, що зміст професійних знань і умінь змінюється з розвитком науки і техніки, динамічними перетвореннями у

соціальної сфері, тому необхідно розвивати у майбутніх випускників потребу й здібність до постійного професійного вдосконалення й оновлення знань.

Отже, дані функції визначають основні напрями педагогічної роботи викладача, мета якої полягає в тому, щоб забезпечити їх комплексну реалізацію через здійснення різноманітних видів професійно-педагогічної діяльності: навчальних занять (лекційних, семінарсько-практичних), консультацій, заліків й іспитів, керівництва педагогічною практикою та ін. Знання структурного змісту професійно-педагогічної діяльності допоможе у здійсненні цих завдань.

Відомо, що управління передбачає цикл дій: цілепокладання, планування, організації, стимулювання, координування, контролю й оцінки результатів [8, с. 35]. А тому у професійно-педагогічній діяльності, відповідно, можна виокремити такі компоненти: цілепокладаючий, плануючий, організаційний, стимулююче-мотиваційний, контрольню-корекційний, результативно-оцінюючий. Вони найбільш повно відтворюють хід діяльності викладача. Крім того, вони співвідносяться з загальною структурою діяльності й не суперечать її кільцевому характеру. Але, беручи до уваги специфіку професійно-педагогічної діяльності, яка вимагає постійного спілкування зі студентами, колегами, керівниками і в багато чому залежить від характеру спілкування, ми включаємо і комунікативний компонент. Схарактеризуємо більш детально структурні компоненти професійно-педагогічної діяльності.

Цілепокладаючий компонент відбиває усвідомлення викладачем і сприйняття студентами цілей і завдань їхньої сумісної діяльності. Проектування цілей є складним процесом, у якому необхідно враховувати значущість і реальність їх здійснення, адже «від того, наскільки правильно і конкретно визначає педагог цілі навчально-виховної роботи, багато в чому залежить її якість» [40, с. 77]. Неправильно визначена мета приводить до негативних або нечітких результатів.

Плануючий компонент уключає проектування викладачем подальшої діяльності на ближні й подальші строки, передбачення, прогнозування її перебігу й результатів. Планування діяльності є не менш складним процесом,

що вимагає системи психолого-педагогічних, методичних і фахових знань, урахування цілої системи чинників. Від того, як запланована діяльність, залежить успішність її перебігу, особливо в перші роки праці, коли організаційні й адаптаційні навички ще слабко розвинені.

Організаційний компонент полягає в практичній реалізації попередньо запланованої діяльності через певні методи, засоби і форми навчально-виховного процесу з урахуванням певної ситуації. При реалізації даного компонента діяльності дуже важливо зберігати в цілому рух у визначеній траєкторії, виконувати задані функції в умовах, що змінюються.

Ефективність організації діяльності педагогом залежить від його вмінь управляти мотиваційною сферою студентів, тобто викликати у них позитивне відношення до реалізації запланованого, формувати внутрішні потреби у вирішенні поставлених завдань, що пояснює виокремлення стимулююче-мотиваційного компонента. В сучасних умовах у зв'язку з орієнтацією на розвиток і самореалізацію особистості цей компонент набуває особливого значення.

Організаційний компонент знаходиться також у тісному взаємозв'язку з контрольно-корекційним, який передбачає цілеспрямоване спостереження за ходом вирішення поставлених завдань, оперативний аналіз і корекцію педагогічного процесу у відповідності з актуальними умовами. Контроль виконує в даному випадку діагностичну функцію, тобто прямого й зворотного зв'язку між викладачем і студентами, отримання інформації про результативність і недоліки педагогічного процесу, про наявність і ступінь утруднень у викладача й студентів, про якість вирішення навчально-виховних завдань. Зворотній зв'язок потребує аналізу, регулювання, внесення змін у методи, засоби й форми роботи, наближення їх до оптимальних для даної ситуації. Контроль може оцінюватися. Отже, студенти також отримують інформацію про хід і результати власної діяльності й, відповідно, можуть привносити в неї свої корективи.

Ефективність діяльності викладача закладу вищої освіти багато в чому визначається характером його стосунків зі студентами, що обумовлює виділення комунікативного компонента діяльності. Він спрямовує на створення педагогічно доцільних взаємовідносин між усіма суб'єктами педагогічного процесу, основою яких є істинна взаємодія – гнучка й динамічна, котра залежить не стільки від зовнішнього контролю, скільки від правильного розуміння законів розвитку особистості учасниками взаємодії, які слід розглядати як процес взаємовпливу і взаємозбагачення.

Результативно-аналітичний компонент завершує цикл діяльності, містить аналіз і оцінку викладачем досягнутих у процесі навчально-виховної діяльності результатів, встановлення відповідності їх поставленим завданням, виявлення причин відхилень, їх аналіз і проектування нових завдань, спрямованих на реалізацію нових цілей з урахуванням виявлених недоліків. Цей компонент, що ґрунтується на виявленні, аналізі й визначенні шляхів вирішення суперечностей педагогічного процесу, в найбільшому ступені надає діяльності викладача динамічного і розвивального характеру, що є обов'язковою умовою становлення й вдосконалення професіоналізму та педагогічної культури.

Слід зазначити, що всі компоненти знаходяться в закономірній взаємозалежності і в сукупності забезпечують певний результат, адже виключення будь-якого з них відбивається на якості професійно-педагогічної діяльності. Знання цієї структури виключає неправомірні рішення, допомагає викладачеві діяти без зайвих проб і помилок, що особливо важливо на початку професійного шляху.

Слід зазначити, що аналіз праць учених свідчить про різноманітність підходів до вивчення проблеми, але в той же час дослідники мають спільну думку про те, що основною структурною одиницею діяльності педагога є педагогічні вміння [7; 51; 82].

Вважаємо, що кожний структурний компонент діяльності є сукупністю найбільш значущих професійно-педагогічних умінь, тобто опанованими



викладачем засобами виконання дії в процесі вирішення педагогічних завдань, які забезпечуються сукупністю набутих професійних знань.

Перехід від діяльності навчальної до професійно-педагогічної вимагає певного періоду, в процесі якого відбувається усвідомлення основних цілей діяльності, її принципів, узгодження професійних знань, умінь і навичок з вимогами професії. Від особливостей періоду адаптації та її характеру, термінів, результатів залежить ефективність всієї подальшої діяльності молодих спеціалістів, зростання їхньої професійної майстерності, і, в решті-решт, якість навчально-виховного процесу закладу вищої освіти.

Увага до проблем адаптації обумовлена специфікою професійно-педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти, сутність якої необхідно розглянути.

## **1.2. Сутність і специфіка адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності**

Щоб ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність, викладач повинен уміти адаптуватися до неї та в ній.

Для того, щоб обґрунтувати педагогічні умови адаптації викладача-початківця закладу вищої освіти до професійно-педагогічної діяльності, необхідно визначити зміст понять «адаптація», «професійна адаптація», «професійно-педагогічна адаптація».

У сучасній довідниковій літературі поняття «адаптація» розглядається як пристосування (приглажування) [8; 15], приведення у відповідність, відповідність чомусь.

Термін «адаптація» походить від лат. *adaptatio*, що означає «пристосування». Спочатку він одержав поширення в біології при вивченні реакцій живих організмів на впливи навколишнього середовища. Вперше про біологічну адаптацію заговорив Ч.Дарвін, розглядаючи її як сукупність

корисних для організму змін, правильне віддзеркалення навколишнього середовища.

Дослідження І.Сеченова і І.Павлова розширили уявлення про адаптацію: її основою є одна із найважливіших властивостей живої матерії – прагнення до рівноваги. Еволюція поняття призвела до розуміння того, що адаптація не тільки охоплює здатність живих систем віддзеркалювати за допомогою змін впливу середовища, але й здатність цих систем у процесі взаємодії виробляти в собі механізми активної зміни й самого середовища.

Отже, з позицій біології й фізіології розроблено, на нашу думку, два аспекти поняття:

- адаптація є механізмом еволюції біологічного виду, співтовариства (симптоми розвитку);
- адаптація є механізмом пристосування окремих індивідів (організмів, їх органів) до впливу зовнішнього середовища.

Педагогічна енциклопедія засвідчує, що адаптація є здатністю організму пристосовуватися до різних умов зовнішнього середовища. В її основі – реакції організму на збереження його внутрішнього середовища. Адаптація забезпечує нормальний розвиток, оптимальну працездатність, максимальну тривалість життя в різних умовах навколишнього середовища [47].

Науково-методологічні передумови досліджень адаптаційних процесів розкриваються у фундаментальних працях вітчизняних психологів О.Абдулліної, К.Абульханової-Славської, Б.Ананьєва, Є.Климова, Н.Левітова, О.Леонтєва, К.Платонова, Г. Солодухової й ін., які розглядають з різних позицій психологічні механізми адаптації людини до зовнішніх умов і зв'язок понять «розвиток» і «адаптація».

У зарубіжній літературі адаптація розглядається Делором як форма захисного пристосування людини до соціальних вимог, Парсоном – як засвоєння соціальних ролей, Фестингером – як подолання напруги [78], Сельє – як вихід зі стресової ситуації [57], Т.Шибутані – як сукупність пристосувальних реакцій, в основі яких – активне опанування середовища, його зміна: створення

необхідних умов для успішної діяльності [80], Ж.Піаже – як процес, що забезпечує рівновагу між впливом організму на середовище і зворотнім впливом середовища, тобто рівновагу у взаємовідносинах суб'єкта і об'єкта.

Основи системного аналізу адаптивних процесів відбиті в дослідженнях Г.Балла, М.Дмитрієвої, В.Українцева й ін.

Проблеми адаптації студентів вищих і середніх спеціальних навчальних закладів розглянуті в дисертаціях О.Галус, С.Ізбаш, Т.Машкової, В.Петренко, С.Селіверстова, В.Стрельцової й ін. [14; 24; 49; 56; 68]; у монографіях Ю.Бохонкової, М.Корольчук, В.Лесового, І.Мостової, В.Петрука й ін. [9; 52]; у навчальних посібниках Г.Левківської, В.Сорочинської, В. Штифурак та ін. [33].

Як загальні підходи до вирішення проблеми адаптації індивіда, так і часткові закономірності пристосування студента, молодого або висококваліфікованого фахівця на робочому місці й в умовах навчального закладу досліджують І.Іваненко, Н.Кондратова, В.Овсяннікова, М.Романова, Т.Спіріна, В.Фрицюк та ін. [23; 26; 45; 54; 66; 74].

Для полегшення процесу вивчення феномена адаптації людини багатьма авторами розглядалися різні сторони цього явища, для чого пропонувалися класифікації за різними основами. Так, І.Калайкова [25] основою класифікації вважає адаптаційні процеси, а тому поділяє їх на відносно постійні; динамічні; корисні; патологічні. Цей підхід дозволяє отримати, відповідно, й 4 типи адаптації.

В основу нашої класифікації покладено взаємодію людини з навколишнім світом: взаємодія з матеріальним світом є біологічною адаптацією, взаємодія з соціальним середовищем – соціальною й соціально-професійною; взаємодія з освітнім середовищем – професійною й професійно-педагогічною.

Специфічність адаптації особистості полягає в тому, що в процесі життєдіяльності вона стикається з необхідністю активного пристосування до різних елементів соціального середовища (виробничих, культурних, побутових, сімейних та ін.), тому говорять про різні види адаптації.

Слід зазначити, що вчені виділяють різні види адаптації: Г.Медведев [36] виділяє два види – соціальну й професійну; Л.Егорова [19] – три: соціальну, професійну, соціально-психологічну; Д.Ольшанский [46] – чотири: соціальну, психологічну, біологічну і фізіологічну; П.Кузнецов [29] – сім: економічну, побутову, регулятивну, сексуальну, комунікативну, когнітивну, самореалізації; А.Мороз [39] – вісім: професійну, соціально-психологічну, соціальну, правову, суспільно-політичну, психофізіологічну, побутову, кліматогеографічну; В.Ащепков [3] – шістнадцять: психологічну, соціальну, дидактичну, методичну, наукову, специфічну, виховну, біологічну, фізіологічну, економічну, побутову, політичну, правову, етнічну, кліматогеографічну.

Останнім часом усе більше усвідомлюється, що студент – це суб'єкт навчання і виховання, що особистісний, професійний і соціальний розвиток – це взаємодоповнюючі один одного процеси, а тому викладач повинен бути сам активним суб'єктом саморозвитку, він не може сліпо дотримуватися примх середовища, навіть освітнього.

У цьому аспекті нам необхідно розглянути поняття «освітнє середовище». Деякі автори вважають, що «освітнє середовище» є частиною соціокультурного простору, зоною взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освітнього процесу.

Освітнє середовище є у кожного і представляє собою особливий особистісний простір пізнання і розвитку, може мати досить складну структуру і містити безліч елементів і декілька рівнів.

Оскільки ми розглядаємо професійно-педагогічну діяльність викладача, то в цьому аспекті структура освітньої діяльності, на наш погляд, буде мати такий вигляд (див. рис. 1.2).

У контексті нашого дослідження розглядаємо таке освітнє середовище, до якого входять викладачі та студенти, адміністрація, а також правила і норми, прийняті в даному освітньому середовищі. Викладач у процесі діяльності взаємодіє з усіма елементами освітнього середовища: з адміністрацією, яка повинна дотримуватись і контролювати виконання глобальних і локальних

цілей освіти; взаємодіє з колегами, засвоюючи правила і норми, культуру професійного співтовариства; взаємодіє зі студентами, удосконалюючи свої професійні та особистісні якості. Результатами цієї взаємодії є:

- входження педагога в освітнє середовище;
- засвоєння ним норм, особливостей і правил;
- його особистісне і професійне зростання;
- розвиток освітнього середовища;
- навчання, виховання і розвиток його студентів.

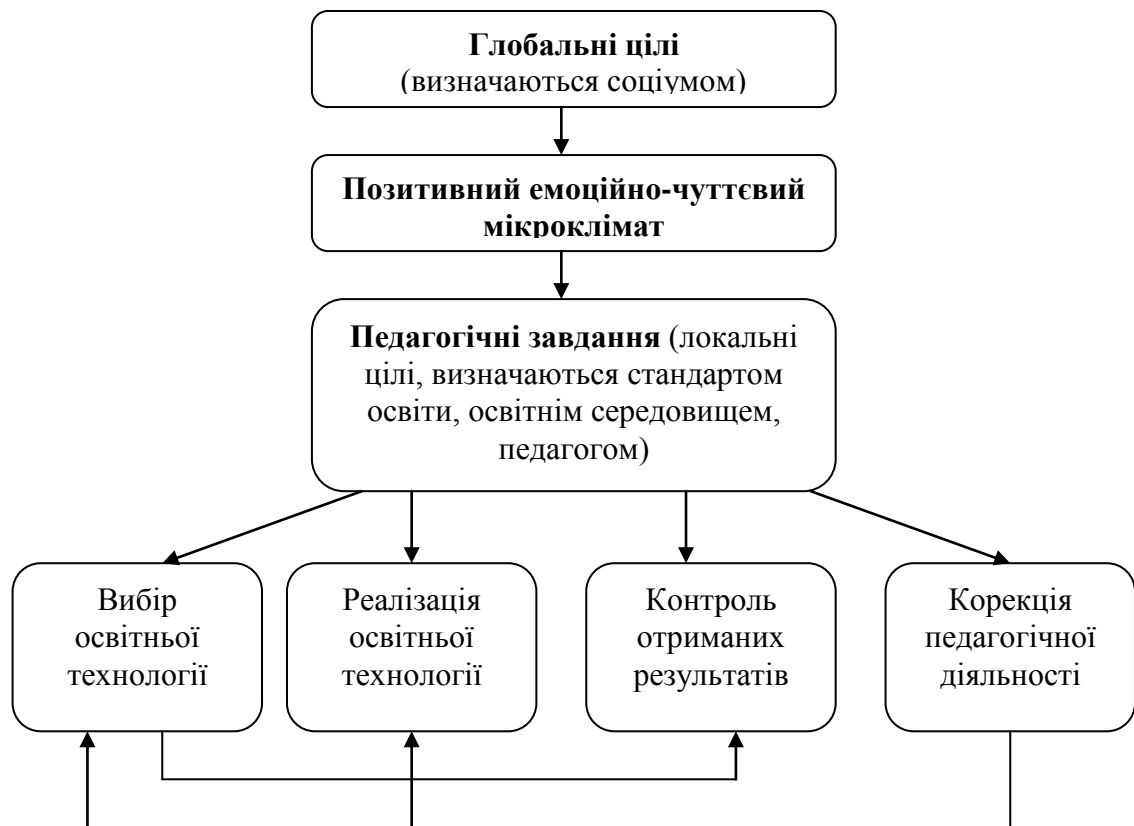


Рис. 1.2. Структура освітньої діяльності

Під розвитком освітнього середовища ми розуміємо і зміну структури взаємовідносин його складників, і еволюцію пріоритетів, технологій і ціннісних орієнтацій, зміну системи локальних цілей, а, можливо, і інтерпретації цілей глобальних, і особистісний та професійний розвиток усіх складників середовища, зокрема матеріального.

Якщо розглядати особистісний і професійний розвиток викладача в аспекті адаптації, то структуру адаптаційних процесів можна представити у вигляді трьох блоків:

- блок, який характеризує початкову фазу розвитку особистості;
- блок, який характеризує початкову фазу розвитку освітнього середовища;
- блок, який характеризує початкову фазу розвитку педагогічної діяльності.

Отже, активна реалістична позиція і неперервний саморозвиток – найважливіші елементи адаптації викладача-початківця. Тому, погоджуючись з Л.Мітіною [37], визначимо поняття «адаптація» викладача в такий спосіб: адаптація викладача-початківця є процесом уходження в освітнє середовище, оволодіння його стандартами, цінностями і культурою, наслідком взаємодії з ним, процесом засвоєння і реалізації професійного досвіду.

В цьому змісті феномен адаптації є інтеграцією феноменів акомодатії й асиміляції, застосованих до об'єкта дослідження.

Акомодатія – термін у біології, близький до адаптації, застосовується для опису пристосування до подразників, які повільно змінюються.

Асиміляція – уподібнення, злиття, засвоєння.

Саме процеси акомодатії й асиміляції були покладені Ж.Піаже в основу теорії адаптаційних процесів [50], який розглядав процес адаптації як рівноважний стан спрямованих напрооти процесів асиміляції й акомодатії. Асиміляція, з його погляду, є процесом уключення нового об'єкта, нової проблемної ситуації у вже існуючі в індивіда схеми дії, а акомодатія являє собою зміну схем стосовно вимог і нових завдань. Єдність цих процесів приводить до встановлення рівноваги між ними й у відносинах організму із середовищем, порушення якого щораз – у силу біологічного закону прагнення системи до рівноваги – викликає тенденцію до відновлення рівноваги. Тісно пов'язані між собою процеси акомодатії й асиміляції опосередковують один одного.

Розгляд процесу адаптації в єдності протилежних його напрямів – найважливіша умова використання даного поняття в якості категорії, що грає істотну роль у поясненні будь-якого активного функціонування систем, які зберігають динамічну гнучкість і стабільність.

Точку зору Ж.Піаже підтримує Г.Балл, котрий зробив низку зауважень про врахування соціальної сутності людини: «Поняття адаптації застосовується при аналізі діяльності, активності індивідів, розвитку особистості таким чином, як воно застосовується в біології й фізіології. Однак, при цьому поряд із загальними закономірностями адаптації, що виявляються на біологічному, психологічному й соціальному рівнях, необхідно враховувати особливості форм, яких вона набуває в процесах різних типів: в обміні речовин, поведінці живих організмів, людській діяльності – індивідуальній, груповій, суспільній» [4].

Отже, суб'єкт адаптації необхідно розглядати в нерозривному взаємозв'язку й взаємовпливі із середовищем і діяльністю. Як адаптивні розглядаються не тільки процеси пристосування індивіда до середовища, що змінюється (акомодація в чистому вигляді), але й зміни мікросередовища, зроблені індивідом з метою часткової компенсації адаптивної кризи (реакції індивіда на різку зміну умов середовища, виду діяльності). Характер сполучення і вид адаптаційних змін суб'єкта визначається впливом зовнішніх чинників (вплив середовища, педагогічний вплив та ін.) і внутрішніми особливостями.

Викладені положення дозволяють зробити висновок про те, що специфіка професійно-педагогічної діяльності приводить до того, що крім процесів акомодації (зміни й розвитку особистості самого педагога), надзвичайно важливі й процеси асиміляції (зміна й розвиток освітнього середовища), вони є найважливішою метою професійно-педагогічної діяльності, оскільки, ставлячи педагогічні цілі й рухаючись до їх досягнення, педагог не може обійтися без перетворення освітнього середовища.

Розглянемо поняття професійної адаптації особистості. Найбільш суперечливими є точки зору авторів щодо питання про обсяг поняття «професійна адаптація особистості». У рамках першої точки зору ряд дослідників пов'язує це поняття з оволодінням особистою знаннями, вміннями, навичками, нормами і функціями професійної діяльності (С.Вершловській, Г.Кондратьєва, А.Маркова, О.Мороз, І.Облес, С.Овдей, М.Скубій та ін.). Так, І.Облес визначає професійну адаптацію як складний процес урегулювання і гармонізації взаємодії фахівця і професійного середовища, під час якого формуються професійні знання, вміння, професійні якості особистості, необхідні для її подальшого професійного розвитку [44, с. 6].

У рамках другої точки зору ряд дослідників вважає, що професійна адаптація має свій психологічний аспект, який є внутрішньою стороною професійної адаптації і проявляється в розвитку стійкого позитивного ставлення особистості до обраної професії, в появі суб'єктивного почуття задоволеності даним видом діяльності (Н.Єршова, Б.Вульф, Ж. де Ландсер та ін.). Так, Ж. Де Ландсер відзначає, що під час професійної адаптації досягається рівновага не тільки в професійному, а й у психологічному плані.

У рамках третьої точки зору ряд дослідників поряд з психологічним компонентом включають в поняття «професійна адаптація особистості» і соціальний компонент, що відображає процес входження молодого спеціаліста в нове соціальне середовище, а саме, в систему міжособистісних відносин певного колективу, під час якого відбувається вироблення еталонів мислення і поведінки відповідно до системи цінностей і групових норм даного колективу (С.Ареф'єв, Г.Баранова, В.Сінявській, Г.Федосімов, М.Фірсов, Т.Чурекова та ін.). Так, М.Фірсов відзначає, що професійна адаптація – це входження в професію, освоєння нової соціальної ролі, професійне самовизначення, формування особистісних та професійних якостей, досвід самостійного виконання професійної діяльності [72].

Підсумовуючи різні погляди на поняття «професійна адаптація особистості», С.Ніколаєнко виділяє такі основні характеристики даного



феномену: 1) цілеспрямованість, систематичність, складність, тривалість, динамічність процесу професійної адаптації; 2) оволодіння особистістю знаннями, вміннями, навичками, нормами і функціями професійної діяльності, які необхідні для її подальшого професійного становлення; 3) розвиток у особистості стійкого позитивного ставлення до обраної професії та поява у неї суб'єктивного почуття задоволеності даним видом діяльності; 4) формування у особистості еталонів мислення і поведінки відповідно до системи цінностей і групових норм даного професійного середовища; 5) нарешті, повноцінне та ефективне професійне функціонування [43].

Розглянемо поняття професійно-педагогічної адаптації викладача-початківця ЗВО. Говорячи про професійну адаптацію педагога-початківця, П.Шептенко визначає її як процес вдосконалення ним отриманих у ЗВО знань, умінь, навичок, педагогічної майстерності, як уміння в процесі діяльності здійснювати оптимальний вибір методичних засобів у залежності від конкретної ситуації навчально-виховного процесу, передбачати результати педагогічного впливу колективу й окремої особистості, пристосування до конкретних умов організації педагогічної діяльності [79].

О.Мороз вважає професійно-педагогічну адаптацію складним динамічним процесом повного засвоєння професії та оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності раніше набутих знань, навичок, у результаті чого відбувається активна взаємодія як молодого викладача, так і педагогічного колективу закладу вищої освіти з метою ефективного професійного функціонування [39].

Таким чином, професійно-педагогічна адаптація є складним процесом пристосування педагога у початковий період роботи до особливостей місця роботи та організації праці, в результаті якого відбувається повне оволодіння викладачем-початківцем специфікою фахової діяльності в умовах ЗВО, що включає систематизацію набутих раніше і засвоєння нових знань і умінь, необхідних для її успішного виконання, формування професійно важливих особистісних якостей, злиття з педагогічним колективом.

Професійно-педагогічна адаптація викладача-початківця закладу вищої освіти у процесуальному аспекті – це процес активної взаємодії особистості і професійного середовища, що забезпечує ефективність професійної педагогічної діяльності викладача і виступає основою його професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Професійно-педагогічна адаптація викладача-початківця закладу вищої освіти в результативному аспекті представлена показниками двох видів: зовнішніми по відношенню до фахівця (об'єктивними) та внутрішніми (суб'єктивними). При цьому результативний аспект професійної адаптації викладача розглядається як основний показник при оцінці успішності адаптаційних процесів особистості.

Існує багато психолого-педагогічних досліджень стосовно уявлень про структуру педагогічної діяльності, педагогічних здібностей і професійно важливих якостей педагога (Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, Ю.Кулюкін, А.Маркова, Л.Мітіна, А.Щербаков та ін.). До таких якостей відносимо: загальну і професійну культуру; педагогічну спрямованість; моральні якості; дидактичні здібності; вольові якості; експресивно-мовні здібності; організаторські здібності; комунікативні й перцептивні здібності; суггестивні здібності; педагогічну уяву; педагогічну проникливість; розподіл уваги та ін.

На наш погляд, весь цей спектр якостей, необхідних для професії педагога, можна розділити на кілька категорій (див. табл. 1.2).

Ми вважаємо, що основою успішного розвитку якостей педагога є освітнє середовище і особистісне прагнення до самовдосконалення.

Слід зазначити, що у вивченні явища адаптації багато дослідників виділяють два моменти: процес адаптації та певний результат цього процесу. Результатом адаптації виступає певний рівень адаптованості. Адаптованість, на думку В.Натарова, є ступенем відповідності індивідуально-психологічних можливостей людини нормативним вимогам діяльності в певних умовах, а адаптивність є здатністю людини виробляти адекватні умовам способи поведінки і діяльності на основі притаманних їй психічних якостей [42].

## Класифікація істотних якостей для педагогічної діяльності

Якості, які компенсуються і розвиваються у відповідному віці	Вдумливість, передбачливість, гнучкість поведінки, чуйність, справедливість, самостійність, доброзичливість, ініціативність, дисциплінованість, критичність, логічність, чуйність, потреба в саморозвитку та ін.
Якості, які не компенсуються, але розвиваються у відповідному віці	Увічливість, вихованість, наполегливість, сумлінність, спостережливість, терпіння й терпимість, кмітливість, смак до самоаналізу, загальна культура, почуття власного достоїнства, гарна пам'ять, педагогічна інтуїція, педагогічна фантазія, розподіл уваги, педагогічна пильність, оптимізм до досягнень школярів та ін.
Якості, які не компенсуються і розвиваються погано у відповідному віці	Доброта, екстравертивність, емоційна стабільність і гнучкість, спрямованість на спілкування, любов до дітей, високий інтелект, відкритість до людей, педагогічна обдарованість, педагогічна спрямованість, креативність та ін.
Якості, які компенсуються, але розвиваються погано у відповідному віці	Акуратність, почуття гумору, спрямованість на результат, спрямованість на спілкування, енергійність та ін.
Якості, несумісні з педагогічною діяльністю, але піддаються корекції у відповідному віці	Агресивність, заздрісність, дратівливість, слабка предметна або професійна підготовка та ін.
Якості, несумісні з педагогічною діяльністю й не піддаються корекції у відповідному віці	Протипоказання за станом здоров'я, несформованість деяких видів діяльності (письма, читання, виконання найпростіших арифметичних операцій й ін.), злостивість, мстивість, підступництво, аморальність, невротичність і дратівливість стосовно дітей, спрямованість на себе та ін.

Поняття адаптивності розкривається через сукупність характеристик компонентів якостей, що характеризують реальні й потенційні чинники можливості особистості як суб'єкта адаптаційного процесу.

Якості особистості виступають чинниками адаптивності в тій мірі, в якій вони визначають ефективну діяльність. Такими показниками Б.Ломов [65] вважає ініціативу і відповідальність.

Отже, можна встановити зв'язок між поняттям «адаптація» й категорією «норма». Норми в діяльності педагога пов'язані з уже засвоєним досвідом, перевіреним наукою й практикою. Слідування нормі гарантує певну якість і результат. Тому істинна адаптація, на нашу думку, пов'язана з процесом освоєння цих норм, а досягнення адаптованості є підґрунтям для творчого зародження нових якісних форм діяльності.

## РОЗДІЛ 2

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ, ЯКІ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ АДАПТАЦІЮ ВИКЛАДАЧА-ПОЧАТКІВЦЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 2.1. Організація експериментальної роботи

З метою доведення й перевірки висунутої гіпотези нами була здійснена експериментальна робота.

Мета експерименту полягала в практичній реалізації й перевірці ефективності педагогічних умов адаптації викладачів-початківців ЗВО до професійно-педагогічної діяльності.

Враховуючи те, що сутність професійно-педагогічної адаптації полягає у подоланні основної суперечності цього періоду, то виникає необхідність у визначенні змісту цього неузгодження; в аналізі причин цього неузгодження і пошуків ефективних шляхів його подолання; в практичній реалізації намічених шляхів і аналізі їх результативності.

Завданнями констатувального експерименту було:

1. Виявлення рівня підготовки викладачів-початківців до діяльності.
2. Виявлення утруднень і недоліків викладачів-початківців в реалізації професійно-педагогічної діяльності.
3. Визначення причин виявлених утруднень, недоліків і на основі аналізу з'ясування умов їх подолання.
4. Виявлення досвіду організації адаптації викладачів-початківців у практиці роботи ЗВО.
5. Визначення рівнів адаптації викладачів до професійно-педагогічної діяльності.

Діагностико-прогностичний етап організації адаптації викладачів-початківців до діяльності передбачав проведення анкетування 55 викладачів-

початківців, які працюють у закладах вищої освіти міста Запоріжжя та мають стаж роботи від 1 року до 3 років.

Нас цікавило, наскільки оцінюють параметри своєї підготовки у ЗВО молоді викладачі (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Оцінка параметрів підготовки молодих викладачів у ЗВО  
(55 осіб, у %)

Види підготовки	Самооцінка			Експертна оцінка		
	добре	задов.	не задов.	добре	задов.	не задов.
Теоретична	77,8	22,2	0	55,6	44,4	0
Методична	0	88,9	11,1	0	78,8	22,2
Психолого-педагогічна	0	66,7	33,2	0	55,6	44,4
Практична	22,2	66,7	33,2	11,1	66,7	22,2
Загальнокультурна	77,8	22,2	0	33,3	44,4	22,3
Підготовка до НДРС	11,1	55,6	32,3	0	44,4	55,6

Дані таблиці 2.1 свідчать про те, що зовнішні та внутрішні критерії якості освіти погано співвідносяться. Відомо, що найбільші утруднення молоді викладачі мають у практичному застосуванні своєї професійної кваліфікації, особливо в психолого-педагогічному аспекті, і, як наслідок, оцінка соціумом якості підготовки в цій галузі традиційно невисока, хоча саме ці боки кваліфікації виділені ними найвищим балом.

Слід також зазначити, що отримані результати свідчать про те, що в стінах ЗВО, зокрема педагогічного, треба максимально готувати педагога до професійної діяльності, тобто прагнути до засвоєння ним на високому рівні найбільшої кількості діяльностей, достатнього особистісного і професійного розвитку.

Було констатовано, що більшість викладачів відчувають певні утруднення в реалізації того або іншого виду або компонента професійно-педагогічної діяльності. Незадоволеність результатами власної праці виказали 65%

опитаних, 67% – рівнем власної підготовки до роботи у закладі вищої освіти. Частина викладачів (27%) при навчанні у ЗВО не вивчали психолого-педагогічні дисципліни. Лише 2 викладача підвищували свою кваліфікацію.

72% викладачів зазначили, що практично їм не надається можливість підвищення кваліфікації поза ЗВО (ФПК, короткострокові курси і семінари, стажування), 83% звернули увагу на погане забезпечення необхідною літературою (спеціальною, психолого-педагогічною, методичною, навчальною), 36% – на недостатність матеріальної підтримки аспірантам і особливо здобувачам та ін. Викладачі вказали на можливість і необхідність організації й проведення спеціальних занять з педагогіки та психології вищої школи, методики викладання у ЗВО. Вони також наголосили, що мають потребу в більш організованій і систематичній допомозі з боку факультетів, кафедр, більш досвідчених колег.

Для визначення якостей, що є найбільш важливими для педагога-початківця було опитано 20 викладачів-початківців (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

## Ключові якості для педагога (20 осіб)

Значущі якості	Сума балів	Ранг
1. Ґрунтовна психолого-педагогічна підготовка	57	1
2. Висока ступінь моральності	59	2
3. Педагогічна обдарованість	60	3
4. Уміння працювати самостійно	64	4
5. Вимогливість	65	5
6. Доброта	66	6
7. Ґрунтовна теоретична підготовка	66	7
8. Ґрунтовна методична підготовка	68	8
9. Товариськість	75	9
10. Творчий підхід до справи	78	10
11. Високий інтелект	78	11

Наступним кроком були опитані студенти стосовно якостей викладача (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Характеристика студентами професійно значущих якостей особистості педагога (125 респондентів)

Якості особистості педагога	Число студентів		Ранг
	абсолютно	%	
Методична підготовка (уміння гарно проводити заняття)	113	90	1
Уміння творчо й цікаво провести заняття	88	70	5
Здатність зацікавити своїм предметом	81	65	6
Уміння застосовувати різноманітні форми проведення занять	60	48	11
Уміння використати додатковий матеріал, що виходить за межі програми	50	40	12
Доброта	105	82	2
Чесність	100	80	3
Чуйність	98	78	4
Суворість і вимогливість	75	60	8
Тактовність	69	55	9
Справедливість	80	64	7
Порядність	65	52	10

Перше місце одержала методична підготовка, друге – доброта, третє – чесність. Виділені ключові якості ми об'єднали в дві групи:

1) висока моральність, педагогічна обдарованість, товариськість, доброта, високий інтелект;

2) висока психолого-педагогічна, теоретична і методична підготовка, вимогливість, уміння працювати самостійно, загальна культура, креативність.



У першу групу входять якості, сформовані в значній мірі ще до приходу в ЗВО й у процесі навчання в ньому: доброта, високий інтелект, висока моральність, товариськість.

У другу групу входять якості, які сформовані в процесі підготовки до педагогічної діяльності, на які звертаємо особливу увагу:

- якість теоретичної підготовки;
- якість методичної підготовки;
- якість психолого-педагогічної підготовки;
- зростання педагогічної спрямованості;
- уміння працювати самостійно;
- розвиток потреби в самоосвіті;
- загальна культура.

Ці якості відігравали роль своєрідних глобальних цілей адаптації викладача до професійно-педагогічної діяльності.

У результаті узагальнюючого аналізу було отримано таку систему педагогічних засобів, які забезпечують успішну адаптацію викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності:

- 1) уміння працювати самостійно;
- 2) достатня культура власної діяльності;
- 3) потреба в самоосвіті;
- 4) висока творча активність;
- 5) загальна культура високого рівня;
- 6) відповідна спеціальна й психолого-педагогічна підготовка;
- 7) створення освітнього середовища, яке забезпечує успішний саморозвиток викладача;
- 8) особистісна і професійна підтримка з боку колег і адміністрації;
- 9) наявність кваліфікованого наставника;
- 10) план особистісного і професійного розвитку викладача;
- 11) заохочення прагнення викладача до самовдосконалення з боку колег і адміністрації.

Процес адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності передбачав декілька етапів його організації. Першим з них є діагностико-прогностичний, який передбачає виявлення утруднень і недоліків у діяльності викладача, аналіз їх причин і визначення шляхів їх усунення.

Як зазначалося у першому розділі, спеціальні наукові праці з проблеми дослідження відсутні, хоча деякі аспекти висвітлені [6; 43; 58], а також є дослідження адаптаційних утруднень та їх причин учителів-початківців шкіл [28; 51; 59]. Аналіз цих праць показав, що серед основних причин недоліків і утруднень автори вказують на відсутність або недоліки спеціальної психолого-педагогічної підготовки до роботи у вищій школі, пов'язані з недосконалістю системи підготовки й підвищення кваліфікації викладачів вищих шкіл [50; 69]; про відсутність нормативних документів, які б визначали зміст і напрями професійно-педагогічної діяльності, а також практичних рекомендацій для викладачів-початківців ЗВО, які б відбивали сучасні досягнення в галузі педагогіки вищої школи; недостатньо розвинену систему наставництва; невміння раціонально планувати і здійснювати самоосвіту [51] та ін.

Психологи акцентують увагу на ускладненні процесу адаптації до професійної діяльності фізичною і емоційною перенапругою, що викликана зміною діяльності, складністю викладацької праці, великим навантаженням з перших днів роботи, зміною соціального статусу (новий колектив, нові стосунки) [53; 73].

С.Вершловський і Т.Полякова говорять також про причини індивідуального характеру (мотиви, здібності, можливості та ін.) [51; 70].

Самі викладачі виказують невдоволеність рівнем і змістом власної професійно-педагогічної підготовки, її частковою невідповідністю вимогам, змісту педагогічної роботи, зазначаючи, що робота у вищій школі все ж має свої особливості (73%), вказують на відсутність матеріальної і професійної допомоги з боку навчального закладу (87%), на недостатню увагу й допомогу з боку факультету, кафедри (56%), колег, наставників (29%), на відсутність досвіду – все необхідно робити вперше (63%). Серед причин утруднень вони

називають також відсутність можливості підвищення кваліфікації поза закладом вищої освіти, недостатність і застарілість навчальних і методичних посібників і технічних засобів навчання, велике навчальне навантаження і постійний дефіцит часу, небажання студентів навчатися, незацікавленість вивченням дисципліни, слабкий рівень їхньої підготовки, пропуски занять та ін.

У той же час необхідно зазначити, причиною деяких недоліків може бути також той факт, що викладачі просто не бачать їх у власній діяльності, або не приділяють їм належної уваги. Особливо це характерно для викладачів, які працюють перший рік. Вони, здебільшого, акцентують власну увагу на змістовному боці занять, тому, в першу чергу, зосереджені на труднощах, пов'язаних з недостатністю знань зі спеціальності.

Було розроблено програму вивчення професійно-педагогічної діяльності викладачів-початківців. При її розробці спирались на програми вивчення дидактичних утруднень Ю.Бабанського, Н.Кузьміної, Т.Полякової [32; 51] а також праці з проведення педагогічних досліджень В.Загвязинського, К.Інгенкампа, М.Скаткіна, В.Черепанова та ін. [22; 62]. В основі програми – модель професійно-педагогічної діяльності, «Карта самоаналізу і діагностики професійно-педагогічних утруднень викладачів-початківців» і «Експертна карта оцінки професійно-педагогічної діяльності викладачів-початківців». Крім завдань з оцінки до обох карт ми включили низку питань, відповіді на які допомогли нам у подальшому дослідженні при визначенні причин недоліків у діяльності викладачів, а також при визначенні рівнів адаптації викладачів.

Для виявлення утруднень викладачів-початківців було використано метод самооцінки – найбільш адекватний і надійний метод дослідження утруднень, тому що «утруднення – суб'єктивний психологічний стан людини, глибина якого не підвладна побічному спостереженню» [51, с. 26]. Власне термін «утруднення» у порівнянні з такими формулюваннями як «недоліки», «помилки», «невдачі» знижує чинник необ'єктивності висловлювань про власну діяльність.

З іншого боку, діяльність викладачів оцінювалась експертами, якими були завідувачі кафедрами і наставники молодих викладачів. Метод експертних оцінок мав свої переваги, тому що дозволяв не тільки підтвердити наявність утруднень, указаних молодим викладачем, але й побачити ті недоліки в роботі, які самі викладачі не усвідомлюють і не бачать. Експертам пропонувалось за результатами відвіданих занять, позанавчальних заходів, спостережень і бесід оцінити рівень сформованості професійно-педагогічних умінь викладачів-початківців.

Самооцінка і оцінка професійно-педагогічної діяльності викладачів проводилася за 5-ти-бальною системою.

Також у експериментальній роботі було використано методи спостереження і бесіди, що забезпечили велику достовірність, надійність і об'єктивність отриманих результатів.

При проведенні діагностики були проаналізовані такі види діяльності: організація і проведення навчальних занять (практичних); організація і проведення заліків і іспитів; керівництво педагогічною практикою студентів. Ми виключили такі види діяльності як проведення лекційних занять, керівництво написанням курсових і кваліфікаційних робіт. Узагальнені результати аналізу професійно-педагогічної діяльності за видами представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Оцінка професійно-педагогічної діяльності викладачів-початківців  
(за видами діяльності)

Види діяльності	Експериментальна група		Контрольна група	
	самооцінка	експертна оцінка	самооцінка	експертна оцінка
Практичні, семінарські заняття	3,6	3,57	3,61	3,62
Заліки, екзамени	3,9	3,95	3,81	3,82
Керівництво практикою	3,68	3,64	3,62	3,7

Як видно з таблиці, середній бал практично за всіма видами діяльності нижче чотирьох, тобто в середньому педагогічна діяльність викладача не досягає рівня якості. Отже, є утруднення і недоліки в реалізації усіх видів діяльності і є резерви для її вдосконалення.

Необхідно зазначити, що суттєва різниця між результатами самооцінки і експертної оцінки відсутня.

Було встановлено, що у викладачів-початківців постійно виникають проблеми, які пов'язані з організацією і проведенням навчальних занять, 54,5% викладачів висловили незадоволеність результатами власної роботи в якості методистів з педагогічної практики.

Деякі труднощі виникають при складанні поурочних і тематичних планів, аналізі відвіданих уроків, визначенні успішності й ефективності уроків, визначенні успішності роботи студентів, об'єктивному і обґрунтованому виставленні поточних і підсумкових оцінок.

Викладачі вказали, що їм доволі складно навчити студентів аналізувати власну діяльність, діяльність своїх товаришів, виявити її сильні та слабкі боки, причини невдалих моментів та ін.

Експерти, в свою чергу, зазначили, що дуже важливо цілісно бачити недоліки професійної підготовки студентів, визначити найбільш ефективні шляхи їх подолання, що не завжди під силу молодим викладачам.

31% викладачів вказали на ускладнення, пов'язані з визначенням критеріїв оцінки відповідей студентів, що викликає іноді незадоволеність поставленими оцінками, сумніви з приводу їх об'єктивності. На випадок необґрунтованого підвищення або заниження оцінок деякими викладачами звернули увагу і експерти. Крім того, не всі викладачі аналізують результати заліків і екзаменів з метою внесення коректив у навчальну роботу.

Більш детально зупинимось на діагностиці недоліків, пов'язаних з організацією і проведенням навчальних занять, оскільки цей вид професійно-педагогічної діяльності є основним у роботі викладача. Діяльність викладачів була проаналізована за вміннями (див. табл. 2.5. і 2.6.).

Таблиця 2.5

Оцінка професійно-педагогічної діяльності викладачів-початківців  
(за компонентами)

Компоненти професійно-педагогічної діяльності	Експериментальна група (19 викладачів)		Контрольна група (22 викладача)	
	самооцінка	експертна оцінка	самооцінка	експертна оцінка
Цілепокладаючий	3,64	3,60	3,8	3,76
Плануючий	3,54	3,72	3,62	3,74
Організаційний	3,43	3,40	3,51	3,49
Стимулююче – мотиваційний	3,41	3,59	3,54	3,55
Контрольно-корекційний	3,49	3,43	3,41	3,41
Комунікативний	3,80	3,84	4,1	4,2
Результативно-аналітичний	3,56	3,70	3,5	3,2

Як бачимо, в реалізації компонентів є середні і досить великі недоліки, утруднення, виявлення і вирішення яких допоможе підвищити якість і результативність занять.

Таблиця 2.6

Утруднення викладачів у реалізації професійно-педагогічної діяльності

Компоненти професійно-педагогічної діяльності	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)
Цілепокладаючий	39,1	39,2
Плануючий	52,0	48,0
Організаційний	71,3	69,2
Стимулююче - мотиваційний	63,0	59,1
Контрольно-корекційний	71,0	73,2
Комунікативний	28,0	23,0
Результативно-аналітичний	42,0	43,1

Порівняльний аналіз самооцінок і експертних оцінок показав, що між ними є невеликі розбіжності. Так, наприклад, плануючі вміння оцінюються експертами трохи вище. Це можна пояснити тим, що експерти бачать результат планування, а не сам процес, тому всі зусилля викладача, проблеми, з якими вони стикаються при підготовці до занять, залишаються поза полем зору. Інша ситуація характерна для цілепокладаючих і контрольних-корекційних умінь. Цікавим є також той факт, що самооцінка викладачів за стажем роботи до одного року вища за самооцінку викладачів з великим стажем. Тобто, чим довше викладач працює, тим вимогливіше, самокритичніше він ставиться до того, що робить. Але в цілому дані самооцінок і експертних оцінок співпали.

Отже, найбільші утруднення у молодих викладачів викликає реалізація контрольних-корекційних умінь: визначати необхідність корегування діяльності; швидко, своєчасно і в той же час ефективно вносити необхідні зміни, наближаючи діяльність до оптимального для актуальних умов. Як показали спостереження, викладач-початківець акцентує свою увагу на змісті, викладенні інформації, реалізації запланованого, самому собі, власній мові і поведінці, а не на студентах, їхній активності й успішності. Тому йому дуже складно проводити заняття і одночасно здійснювати його оперативний аналіз. Важко також миттєво підбирати найбільш оптимальні в даних умовах методи, засоби, форми роботи, вносити зміни у зміст інформації. Крім того, як зазначили експерти, необдумані зміни можуть негативно відбитися на загальному напрямі й результативності заняття, змінити зміст і хід наступних занять, що нерідко і відбувається у недосвідчених викладачів. Тому викладачі з досвідом рекомендують на перших етапах робити те, що було обдумане й заплановане раніше.

Спостереження і бесіди засвідчили, що не всі організаційні вміння мають низький рівень сформованості. Так, наприклад, не виникає особливих проблем реалізація запланованих форм, методів, засобів роботи, використання дидактичного матеріалу, технічних засобів навчання. Більшість викладачів використовують різноманітні види роботи при вступі, закріпленні, контролі і

повторенні інформації, маючи творчий підхід, чітко орієнтують студентів відносно того, що необхідно робити, послідовно переходять від одного виду роботи до іншого, підводять підсумки про виконану роботу.

На жаль, діяльність викладачів не завжди цілеспрямована, доцільна і оптимальна для даних умов й, відповідно, ефективна, тобто існує проблема не з реалізацією, а з вибором найбільш оптимальних і ефективних форм, методів, засобів роботи, їх раціональним поєднанням. Викладачі зазначили, що виникають ускладнення з використанням елементів проблемного навчання, вивченням індивідуальних особливостей студентів і здійсненням індивідуально-диференційованого підходу. Багато викладачів відчувають досить суттєві утруднення, пов'язані з проведенням науково-дослідницької роботи й, особливо, з упровадженням її результатів у навчальний процес.

З точки зору експертів, викладачі не реалізують також можливості, пов'язані з організацією самостійної роботи студентів з елементами самостійного пізнання, самоконтролю, самоаналізу, самооцінки, тому що в основному виконують цю роботу самі. Слабко реалізуються ними розвивальні, виховні, професійно-орієнтуючі функції.

Не дивлячись на те, що загалом молодим викладачам вдається створити робочу атмосферу на заняттях, активізувати роботу студентів, але стимулююче-мотиваційні вміння все ж сформовані слабо. На це вказує те, що більшість з них не організують стимулююче-мотиваційну діяльність навмисно, усвідомлено і цілеспрямовано. Відсутній подумки уявлений, обґрунтований вибір найбільш ефективних засобів стимулювання й активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які б відповідали реальним умовам й індивідуальним особливостям студентів. До того ж, їх набір доволі небагатий. Особливо це стосується засобів активізації внутрішньої мотивації, які не тільки активізують роботу студентів на заняттях, але й розвивають внутрішні потреби у пізнанні й самовдосконаленні.

На жаль, у роботі викладачів переважають методи й засоби зовнішнього стимулювання діяльності. Але, як показали спостереження, їх використання не



завжди дає бажаний результат. Тут важливо враховувати, що якщо дії зовнішнього стимулювання мають контролюючий характер і сприймаються суб'єктами як примус до певної поведінки, то вони пригнічують внутрішню мотивацію, інтерес до діяльності. Ці ж дії, що сприймаються як інформація про умови хід і рівень успішності виконання роботи, тобто що виконують інформаційну функцію, підкріплюють внутрішню мотивацію. Самі викладачі вказали також на утруднення, пов'язані з визначенням критеріїв оцінок роботи студентів об'єктивним і обґрунтованим їхнім ставленням.

Деякі викладачі мають також недоліки, пов'язані з умінням ясно, грамотно, зрозуміло, послідовно і логічно викладати інформацію, точно висловлювати свої думки, почуття, відношення, слухати й аналізувати відповіді студентів та ін. Деякі викладачі відчують певні ускладнення з встановленням контактів зі студентами, створенням найбільш сприятливої атмосфери на занятті. Це пояснюється не скільки невмінням викладача це робити, скільки не завжди позитивним ставленням студентів до них.

Аналіз результатів дослідження не за компонентами, а за окремими вміннями показав, що більшість викладачів відчують досить великі утруднення при реалізації вмінь, які вимагають наукового, дослідницького підходу.

Було також констатовано, що деякі викладачі відчують ускладнення, пов'язані з аналізом власної діяльності, з грамотним використанням технічних засобів навчання, з раціональним розподілом часу на занятті, пов'язані з оволодінням новими видами діяльності, розробкою і проведенням лекційних занять, науковим керівництвом курсовими й дипломними роботами та ін. Виокремлення загальних й індивідуальних утруднень й недоліків визначило в подальшому вибір індивідуальних і групових форм роботи з молодими викладачами.

Констатувальний експеримент дозволив виявити недоліки й утруднення, які властиві для професійно-педагогічної діяльності викладачів-початківців, визначити їх інтенсивність й типовість.

Слід зазначити, що цілеспрямована робота по виявленню й подоланню недоліків й утруднень, як правило, не проводиться, а тому період професійної адаптації триває досить довго, за деякими параметрами 5-7 років.

Аналіз перелічених вище причин й узгодження їх зі змістом виявлених утруднень й недоліків, дозволив виокремити основні їх джерела:

- недоліки в знаннях, відсутність психолого-педагогічних знань, пов'язаних зі специфікою роботи у вищій школі;
- невміння використовувати теоретичні знання на практиці;
- відсутність достатнього педагогічного досвіду;
- небачення недоліків у власній діяльності;
- недооцінка важливості деяких аспектів педагогічної діяльності.

З цієї позиції було ще раз розглянуто виявлені утруднення та недоліки.

Недоліки в знаннях (теоретичних і практичних) при підготовці та проведенні навчальних занять:

- виборі й використанні найбільш ефективних і оптимальних форм, методів і засобів навчання, їх раціональному поєднанні (знання з методики викладання у вищій школі, особливостей пізнавального процесу студентів);

- здійсненні індивідуально-диференційованого підходу у навчанні (знання психології студентського віку, методів діагностики індивідуальних особливостей студентів);

- стимулюванні й активізації роботи студентів (теоретичні знання з проблем мотивації, знання методів і засобів активізації і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів, методів діагностики, мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, рівня домагань студентів;

- контролюванні й оцінці навчальної діяльності (знання різноманітних форм, методів й видів контролю, критеріїв оцінки навчальної роботи студентів) та ін.

Тільки за умови регулярного і повного аналізу діяльності викладач навчиться робити це швидко, оперативно, якісно, охоплюючи все більше

різноманітних нюансів й обставин педагогічного процесу, але, одночасно, сприймаючи його як єдине ціле.

Слід також сказати, що роль рефлексії не обмежується вдосконаленням виокремлених вище вмінь. Без неї неможливе подолання будь-яких утруднень. Згідно з нашою позицією, подолання утруднень є основним механізмом адаптації, і можна вважати, що розвиток рефлексії є одним з обов'язкових умов прискорення й вдосконалення цього процесу й формування професіоналізму в цілому. Таке положення знаходить повне підтвердження у працях М.Бабуцидзе, В.Бодрова, Б.Вольфова, Є.Пряжникової, Г.Сухобської, та ін.

Багато утруднень і недоліків, переважно індивідуального характеру, довгий час залишаються в діяльності викладача, тому що він їх просто не помічає, не усвідомлює або слабо уявляє, у чому саме полягає проблема. Очевидно, що бачення проблеми є обов'язковою умовою її вирішення, а усвідомлення – це перша спроба побачити її джерела й наслідки, котра, як правило, спонукає до пошуку необхідних рішень.

Вагому допомогу у виявленні недоліків можуть здійснити наставники, колеги, хоча практика засвідчує, що така допомога здійснюється не так часто й регулярно, як цього б хотілось. Згідно з нашим дослідженням, недоліки й утруднення можуть бути виявлені самими викладачами шляхом порівняння власної діяльності з вимогами запропонованої нами моделі адаптації викладача вищої школи до професійно-педагогічної діяльності.

Недооцінка важливості й значущості деяких аспектів педагогічної діяльності є причиною недоліків, невикористаних можливостей; при реалізації супутніх завдань навчання: розвивальних, виховних, комунікативних, професійно-орієнтованих; при організації самостійної роботи студентів; при аналізі й оцінці власної діяльності, її результатів; при проведенні дослідницької роботи. Часто викладачі недбало ставляться до педагогічної сторони діяльності в цілому, що є причиною багаточисельних помилок і невикористаних можливостей, особливо у недосвідчених викладачів, які відчутно знижують якість і результативність викладацької праці. З одного боку, ця причина може

бути пов'язана з відсутністю достатньої інформації, теоретичної і практичної, яка б наочно показала б значущість, важливість і необхідність цих аспектів діяльності. З іншого боку, з відсутністю чітких вимог до деяких аспектів діяльності викладача, а також контролю за їх виконанням.

У процесі дослідження було встановлено, що однією з головних причин труднощів, що виникають перед педагогом на етапі входження в освітнє середовище, є його недостатній професійний розвиток, недостатній діапазон освоєних під час навчання у ЗВО діяльностей, недостатня швидкість обробки інформації й прийняття адекватних рішень та ін.

На основі даного аналізу ми визначили основні педагогічні умови вдосконалення адаптації викладачів-початківців до професійно-педагогічної діяльності: здійснення інтеграції психолого-педагогічної і спеціальної підготовки на основі виявлення й подолання утруднень і недоліків у професійно-педагогічній діяльності; ліквідації утруднень і недоліків на основі цілеспрямованого розвитку професійних умінь, особистісних якостей і корекції власної діяльності у відповідності з отриманими знаннями й результатами аналізу власної роботи і роботи колег; цілеспрямованого формування й стимулювання потреби викладачів у вдосконаленні власної професійно-педагогічної діяльності.

В ході експериментальної роботи було розроблено рівні адаптації викладача-початківця вищої школи до професійно-педагогічної діяльності. У відповідності з визначеними критеріями адаптації (характер утруднень, рівень сформованості професійних умінь, характер діяльності, активність і успішність студентів) було виокремлено й охарактеризовано п'ять рівнів адаптації до професійно-педагогічної діяльності:

- I рівень – низький (2,5 –2,9 бали);
- II рівень – нижче середнього (3 –3,4 бали);
- III рівень – середній (3,5 –3,9 бали);
- IV рівень – вище середнього (4 –4,4 бали);
- V рівень – високий (4,5 –5 балів).

Для низького рівня характерні значні утруднення в реалізації основних видів і компонентів професійно-педагогічної діяльності: мета і завдання діяльності часто визначаються неправильно; методи, засоби, форми роботи, що застосовуються, нерідко малоефективні; спостерігається недоцільна витрата часу на вирішення незначних завдань; відповідно, досить низька результативність діяльності викладача, низький рівень знань студентів з предмету, що викладається, пасивність на заняттях; успішність більшості студентів на багато нижча за їхні можливості.

Для рівня нижче середнього характерним є або наявність утруднень середнього рівня і недоліків в реалізації основних видів і компонентів діяльності, або значними утрудненнями в реалізації окремих компонентів і видів діяльності; діяльність не зовсім цілеспрямована, доцільна й оптимальна; є досить великі резерви для її вдосконалення; невисокий рівень знань студентів з предмету, що викладається, слабка активність на заняттях; успішність студентів загалом нижча за їхні можливості.

Для середнього рівня характерний середній рівень сформованості професійних умінь; спостерігаються утруднення і недоліки в реалізації деяких видів і компонентів професійно-педагогічної діяльності: діяльність викладача, здебільшого, цілеспрямована, але є недоліки у виборі й реалізації на практиці методів, засобів, форм роботи, підборі й структурному оформленні навчальної інформації та ін.; недоліки в постановці мети і завдань; діяльність викладача не зовсім продуктивна і є резерви для її вдосконалення; середнім є рівень знань студентів з предмету, що викладається, та активність на заняттях; успішність окремої частини студентів нижча за їхні можливості.

Для рівня вище середнього характерний досить високий рівень сформованості професійних умінь, деякі утруднення і недоліки в реалізації певних видів або компонентів професійно-педагогічної діяльності; в основному, методи, засоби, форми роботи, які використовуються, підбір навчальної інформації, його структурне оформлення доцільні, оптимальні, ефективні, а поставлені цілі й завдання в цілому досягають мети; хороша

успішність студентів з предмету, що викладається, активна робота на заняттях; успішність студентів загалом відповідає їхнім можливостям.

Викладачі з високим рівнем адаптації характеризуються високим рівнем сформованості професійних умінь, відсутністю недоліків, утруднень у реалізації основних видів і компонентів професійно-педагогічної діяльності: діяльність викладача цілеспрямована, вибір навчальної інформації, методів, засобів і форм роботи доцільний, оптимальний і досить високий рівень знань більшості студентів з предмету, що викладається, активна робота на заняттях; успішність студентів відповідає їхнім можливостям.

Ми обмежились п'ятьма вищевказаними рівнями, тому що рівень, який відповідає 2,4 балам й нижче, говорить скоріше про дезадаптацію, ніж про адаптацію, й серед викладачів експериментальної і контрольної груп не було жодного з таким рівнем.

При визначенні рівнів адаптації викладачів експериментальної та контрольної груп ми спирались на дані самооцінок рівня утруднень і експертних оцінок рівня сформованості професійних умінь, які свідчили про якість професійно-педагогічної діяльності викладачів-початківців.

## **2.2. Реалізація педагогічних умов адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності**

Отримані в результаті анкетування дані ще раз підтвердили практичну необхідність проведення експерименту з досліджуваної нами проблеми й пошуку шляхів вдосконалення процесу адаптації викладача до професійно-педагогічної діяльності в реальних умовах.

Метою формувального експерименту було впровадження в практику роботи ЗВО розробленої нами моделі професійно-педагогічної адаптації викладача-початківця вищої школи.

Завдання формувального експерименту передбачали:

1. Внесення змін у діяльність викладачів у відповідності з гіпотезою дослідження.

2. Реалізацію педагогічних умов.

3. Аналіз ефективності педагогічних умов вдосконалення процесу адаптації викладачів-початківців ЗВО до професійно-педагогічної діяльності.

Основною проблемою адаптації, яка в найбільшому ступені і визначає сутність цього процесу, є проблема її механізмів і умов, адже саме вони є рушійною силою адаптаційного процесу, визначають швидкість і успішність його перебігу. Не знати джерело руху цього процесу – означає не мати можливості свідомо, цілеспрямовано й ефективно ним керувати.

Розглядаючи механізм адаптації, ми виходили з того, що вона є процесом, тобто послідовною зміною низки етапів певного явища в житті й мисленні, що призводить до його якісної зміни і переходу в інше явище. Процесуальність характеризують такі поняття як рух, зміна, розвиток та ін. [64, с. 64]. Істинна адаптація, на наш погляд, припускає не просто рух, або зміну, а саме розвиток, характерними рисами якого є зміни якості, спрямованість, незворотність та ін. А основним джерелом розвитку є суперечність [64, с. 65]. Можна повністю погодитися з тими авторами, які при вивченні сутності адаптації зазначають, що головною рушійною силою, «пружиною» цього процесу є вирішення суперечностей, які складають його основу прагнення до відповідності між протилежними боками.

Дослідники виокремлюють суперечності між:

– теоретичною підготовкою і невмінням використовувати теоретичні знання на практиці [41; 63];

– змістом та рівнем підготовки до реалізації педагогічної діяльності й змістом та різноманітністю вимог до її виконання [41; 78];

– реальними знаннями і знаннями, які необхідні для досягнення педагогічних цілей [82];

– соціальними очікуваннями і реальним становищем у структурі міжособистісних відносин колективу [78];

- професійними очікуваннями і конкретно професійною дійсністю [41];
- особистими інтересами, потребами, можливостями і вимогами професійної діяльності [63];
- потребами у самоствердженні і комунікативними можливостями [32; 41] та інше.

Аналіз виокремлених суперечностей дозволяє поділити їх на дві групи: перші три з них є професійними, останні – соціально-психологічні. Розв'язання першої групи суперечностей безпосередньо пов'язане з професійним становленням, другої – опосередковано впливає на цей процес.

В основі професійних суперечностей – неузгодженість між комплексом вимог, які пред'являються до професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, та їх реалізацією у власній діяльності в конкретних умовах праці. В діяльності викладача ця неузгодженість виявляється у вигляді недоліків, прогалин, помилок. Деякі недоліки, більш менш усвідомлені, сприймаються викладачами як утруднення. Підтримуємо думку Н.Кузьміної, що утруднення – це суб'єктивно-об'єктивне відбиття у вигляді педагогічної задачі суперечності педагогічного процесу, яка є рушійною силою його розвитку [32]. Інші недоліки залишаються непоміченими викладачами, але знижують якість і результативність діяльності. Отже, можна вважати, що саме вирішення утруднень, а також виявлення й подолання недоліків, які виникають у викладачів-початківців у професійно-педагогічній діяльності, і є основним механізмом їхньої адаптації. Таке положення співвідноситься і, на наш погляд, доповнює точку зору Н.Кузьміної, С.Овдей, М.Скубій та інших, які визначають професійну адаптацію як процес і результат подолання професійних утруднень у ході активного пізнання середовища, його вимог, особистого сприйняття.

Подолання утруднень і недоліків – процес складний і вимагає сукупності умов і обставин, які впливають на успішність його перебігу. Ці обставини прийнято називати чинниками адаптації. Їх пізнання є необхідною умовою, передумовою управління цим процесом, про що свідчать дослідження різних авторів [20; 21; 39].



Велика й різноманітна кількість чинників і умов дозволяє поділити їх на декілька блоків. Так, наприклад, Л.Зубцова виокремлює три основні групи: соціально-побутові (житлово-побутова улаштованість, заробітна платня, організація праці й відпочинку та ін.); соціально-психологічні (соціально-психологічний клімат у колективі, взаємостосунки з колегами і керівниками та ін.); освітні (рівень професійної підготовки, організація допомоги з боку колективу, самоосвіта та ін.) [21, с. 45].

Нам імпонує класифікація, яка побудована за ознакою співвідношення чинника до адаптуючих систем [20, с. 19-20], коли всі чинники об'єднані в три групи:

– суб'єктивна, яка містить чинники, що належать суб'єкту і в ньому мають свій прояв (особливості мотиваційної, емоційно-вольової, пізнавальної сфер особистості та ін.);

– суб'єктивно-об'єктивна, яка містить чинники, які безпосередньо пов'язані з суб'єктом, але винесені на зовні (особливості професійної підготовки, можливості додаткової освіти, самоосвіта та ін.);

– об'єктивна, яка містить чинники, що не належать безпосередньому суб'єкту (особливості колективу, умови праці та ін.).

Остання група в деяких дослідженнях має назву умов адаптації [63].

Безумовно, всі перелічені умови й чинники в тому або іншому ступені впливають на процес адаптації до професійно-педагогічної діяльності і в сукупності можуть дати найкращий результат.

З цією метою були виявлені утруднення і недоліки у професійно-педагогічній діяльності викладачів-початківців; проаналізовані причини, які є їх основою; визначені у відповідності з отриманими даними умови вдосконалення адаптації до професійно-педагогічної діяльності.

Теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної й методичної літератури доводить необхідність розгляду категорії умов як складника будь-якого процесу, у тому числі й адаптації викладачів до професійно-педагогічної діяльності.

Умови трактують як філософську категорію, що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Більше того, умови становлять те середовище, обстановку, в якій явища виникають, існують і розвиваються.

Умова – те, від чого залежить щось інше (обумовлене), що уможливорює наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, що з необхідністю, неминучістю породжує що-небудь (дія, результат дії), і від підстави, що є логічною умовою наслідку [27, с. 469].

Наведені вище трактування цієї категорії вимагають педагогічного переосмислення і обґрунтування в педагогічних дослідженнях.

Розглядаючи поняття «педагогічні умови», варто виходити як з основних характеристик категорії «умови», так і зі специфіки педагогічного процесу, що полягає в його спрямованості на формування особистості, що навчається, креативних здібностей його мислення, на усвідомлення вмотивованості своїх учинків при рішенні завдань навчання й виховання.

Педагогічні умови ми розуміємо двояко й ґрунтуємося при цьому на аналізі, насамперед, філософських і педагогічних концепцій з даної проблеми.

По-перше, педагогічні умови – це джерело виникнення, існування і розвитку самого педагогічного процесу, заства його наявності й можливостей удосконалювання.

Спеціально створювані педагогічні умови мають здатність регулювати педагогічний процес, можливість робити його компоненти співвідносними один з одним.

По-друге, педагогічні умови є свого роду «атмосферою» навчально-виховного процесу й саме від цілеспрямованості, співпідпорядкованості, логічної стрункості системи педагогічних умов залежить характер перебігу даного процесу, його ефективність.

Найбільший інтерес для нас представляють педагогічні умови, які є сукупністю заходів у навчально-виховному процесі, котрі повинні забезпечити досягнення тими, хто навчається, необхідного рівня знань, умінь, навичок.

Розглядаючи категорію педагогічних умов у межах більш вузьких, а саме в межах процесу адаптації викладача ЗВО, визначаємо педагогічні умови як чинники, що взаємозалежні й взаємообумовлені, які складають у сукупності найбільш оптимальне середовище для адаптації і впливають на якість і ефективність цього процесу, а також на адекватність його поставленим цілям і завданням.

Розглядаючи сукупність педагогічних умов адаптації з погляду системного підходу й з огляду на його основні принципи (цілісності, складності й організованості), зазначимо, що зв'язки між окремими елементами даної системи, а саме між умовами, мають стійкий, і в той же час динамічний характер.

У нашому дослідженні визначаємо сукупність педагогічних умов адаптації як доцільно організовану комбінацію умов, що визначає специфіку процесу адаптації, що створює передумови для більш оптимальної, гнучкої і ефективної професійно-педагогічної діяльності. Сукупність за своєю сутністю менш жорстко визначається багаторівневим характером організації, хоча й має властивості системи: доцільністю, тобто підпорядкованістю меті, взаємодією із зовнішнім середовищем, цілісністю, розвитком у тимчасових межах.

При визначенні сукупності педагогічних умов адаптації викладачів ЗВО враховувалося наступне:

- специфіка адаптації;
- характеристика поняття «сукупність», основні її принципи й атрибути;
- особливості психолого-педагогічної й спеціальної підготовки викладачів;
- ієрархія й двосторонній зв'язок предметів психолого-педагогічного циклу і зі спеціальності.

У контексті нашого дослідження необхідно зупинитися на співвідношенні понять «умови» й «шляхи» адаптації як альтернативні показники можливостей здійснення адаптації, що перебувають у прямій залежності від існуючих, або створюваних спеціально педагогічних умов.

Виходячи з умов (сукупності умов), обираються шляхи реалізації поставлених цілей і завдань із урахуванням бажаного кінцевого результату, а також з урахуванням відповідності рівня адаптації викладачів і складності поставлених проблем і завдань.

Визначаємо такі шляхи адаптації:

1) використання розмаїтості форм і методів проведення занять, в тому числі й інноваційних, що надають не тільки додаткові можливості для засвоєння студентами навчальної інформації, посилення мотивації й підвищення пізнавального інтересу, але й альтернативних шляхів для роботи викладача з інформацією і варіативності у виборі методів вирішення завдань;

2) формування вмінь, які забезпечують здійснення професійно-педагогічної діяльності; цей процес поєднує всі ланки навчально-виховного процесу у ЗВО. Це процес концентричний, неперервний, з виразною практичною спрямованістю;

3) формування вмінь застосування засвоєної інформації в різних за змістом і практичною спрямованістю ситуаціях.

Вказані шляхи адаптації передбачають наявність певних, уже «готових» умов (розвинених, сформованих умінь), так і створення необхідних умов для самого процесу адаптації, підвищення його ефективності. Передумовами в розглянутому нами процесі можуть бути:

- цілеспрямованість кожного завдання для засвоєння певної інформації;
- тісний зв'язок сфер застосування отриманих знань (інтеграція різних областей знання);
- практична спрямованість всієї діяльності по формуванню вмінь;
- більший обсяг знань і розмаїтість методів навчання, що забезпечують адаптацію.

З урахуванням вищевикладеного, виділяємо такі педагогічні умови, які забезпечують адаптацію викладачів-початківців ЗВО до професійно-педагогічної діяльності:

- інтеграція психолого-педагогічної і спеціальної підготовки на основі виявлення й подолання утруднень і недоліків у професійно-педагогічній діяльності;

- ліквідація утруднень і недоліків на основі цілеспрямованого розвитку професійних умінь і корекція власної діяльності у відповідності з отриманими знаннями й результатами аналізу власної роботи і роботи колег;

- цілеспрямоване формування і стимулювання потреби викладачів у вдосконаленні власної професійно-педагогічної діяльності.

Реалізація зазначених шляхів адаптації, а також виділені педагогічні умови приводять нас до необхідності розгляду поняття інтеграції і інтеграційних процесів, що відбуваються в педагогічному ЗВО.

Саме загальне трактування інтеграції припускає «об'єднання в ціле яких-небудь частин, елементів» [61, с. 201].

У філософії під інтеграцією розуміється сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин і елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як у межах уже сформованої системи, у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості, так і при виникненні нової системи раніше не пов'язаних елементів. Окремі частини інтегрованого цілого можуть мати різний ступінь автономії.

У ході процесів інтеграції в системі збільшується обсяг й інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами [77].

Для реалізації виділених педагогічних умов адаптації ми використали такі форми роботи:

- колективні роботи: лекційно-практичні заняття з проблем педагогіки й психології вищої школи, бесіди, зустрічі з майстрами педагогічної праці, групові консультації, колективні відвідування й обговорення відкритих занять та ін.;

- індивідуальні: бесіди, консультації, сумісна робота з планування й проведення навчально-виховних заходів, сумісна науково-дослідницька робота, взаємовідвідування занять та їх аналіз та ін.;

– самостійні: робота з психолого-педагогічною літературою, аналіз власної діяльності, відвідування і аналіз занять інших викладачів, професійно спрямоване спілкування з колегами та ін.

Необхідно зазначити, що діагностика утруднень й недоліків в реалізації професійно-педагогічної діяльності була основою констатувального експерименту і одночасно першим кроком формувального експерименту, тому що дала змогу викладачам-початківцям самим побачити їх та усвідомити (діагностико-прогностичний етап адаптації). Усвідомлення утруднень й недоліків передбачало первинний аналіз їх джерел і наслідків та спонукав до пошуку необхідних рішень.

При визначенні змісту колективних заходів з викладачами-початківцями ми керувалися аналізом причин домінуючих недоліків і утруднень, які притаманні діяльності більшості з них, «білих плям» у їхніх професійно-педагогічних знаннях, побажаннями самих викладачів та їх наставників.

Робота проводилась у різних напрямках, забезпечуючи теоретичний і практичний етапи адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності.

При активній співпраці завідувачів кафедрами й участі інших викладачів було підготовлено й проведено семінар «Професійно-педагогічна діяльність викладача закладу вищої освіти» (див. табл. 2.7).

На першому занятті семінару обговорювалась розроблені нами моделі професійно-педагогічної діяльності та адаптації викладача закладу вищої освіти до неї. Причому нами постійно наголошувалася важливість інтеграції психолого-педагогічної і спеціальної підготовки викладача, котра забезпечує ефективність діяльності.

Ми зупинились на вивченні функцій викладача закладу вищої освіти, основних видах роботи, яку він виконує. Особливу увагу було приділено компонентній структурі професійно-педагогічної діяльності, змісту загально-педагогічних умінь викладача. Були також надані практичні рекомендації по використанню запропонованої нами моделі для аналізу й вдосконалення

власної професійно-педагогічної діяльності. Було розглянуто основні утруднення і недоліки в діяльності молодого викладача, які вони визначили в процесі опитування. Визначили сутність поняття «адаптація» та пов'язали її з діяльністю, звернувши увагу на окремі компоненти діяльності.

Таблиця 2.7

Тематичний план семінару «Професійно-педагогічна діяльність викладача закладу вищої освіти»

Тема заняття	Кількість годин	
	Лекції	Практичні
Зміст і особливості професійно-педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти. Сутність адаптації	2	4
Сучасні методи навчання у вищій школі	2	2
Нові освітні технології в навчальному процесі ЗВО	2	4
Стимулювання й активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проблеми спілкування	2	4
Контроль і оцінка навчальної діяльності студентів	2	2
Самоосвіта, як чинник підвищення педагогічної майстерності і педагогічної культури викладача	2	2
Разом:	12	18

Програма формування системи професійних умінь ґрунтувалася на концентричних принципах: поступовому ускладненні й розвитку кожної групи вмінь, розширенні обсягу й глибини кожного вміння. Зазначали, що на кожному етапі навчання формуються не окремі вміння, а їх система. Наприклад, вміння вивчати студентів і студентський колектив послідовно розвивається в освітньому середовищі педагогічного ЗВО, паралельно ускладнюється й удосконалюється програма вивчення особистості (від окремих проявів до комплексного вивчення), методи вивчення особистості й колективу (від спостереження, бесіди, вивчення творчих робіт до експериментальних методів). Викладачам пропонувалася система завдань на цілепокладання,

педагогічне мислення, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, рефлексію особистісних якостей.

На другому занятті були схарактеризовані основні методи навчання у вищій школі: проблемні, програмовані, інтенсивні, дослідницькі, ігрові та ін. Вивчалось питання критеріїв вибору методів навчання. Оговорювалися можливості використання тих або інших методів при вивченні предмета, здійсненні професійно-педагогічної діяльності. Звернули особливу увагу на застосування методів стосовно компонентів діяльності.

Крім того, було акцентовано увагу на важливості системи інтегрованих знань, сутності компетентності викладача. З цією метою зупинилися на сутності поняття «компетентність». Зокрема, вони були ознайомлені з деякими ключовими компетенціями, які були визначені в межах проекту «Середня освіта в Європі»:

Шукати:

- уміти запитувати різні бази даних;
- не соромитися питати навколишніх;
- консультуватися в експертів;
- одержувати інформацію;
- уміти працювати з документами й класифікувати їх.

Думати:

- організовувати вивчення взаємозв'язку минулих і дійсних подій;
- уміти критично ставитися до того або іншого аспекту розвитку нашого суспільства;
- уміти протистояти непевності й складності;
- займати власну позицію в дискусіях, висловлювати й відстоювати свою думку;
- оцінювати важливість політичного й економічного оточення, в якому приходить навчання й робота;
- оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а так само з навколишнім середовищем;



- уміти оцінювати твори мистецтва.

Співробітничати:

- уміти співробітничати й працювати в групі;
- приймати рішення;
- улагоджувати розбіжності й конфлікти;
- уміти домовлятися;
- уміти розробляти й виконувати контракти.

Прийматися за справу:

- включатися в проект;
- не боятися нести відповідальність;
- увійти в групу або колектив і зробити свій внесок;
- довести солідарність;
- уміти організовувати свою роботу;
- уміти користуватися обчислювальною технікою.

Адаптуватися:

- уміти використати нові технології, інформації комунікації;
- уміти виявляти гнучкість у необхідних ситуаціях;
- виявляти стійкість перед труднощами;
- уміти знаходити нові рішення.

Ці компетенції забезпечують інтеграцію психолого-педагогічної і спеціальної підготовки викладача.

Спираючись на ідеї, закладені у цих ключових компетенціях і з огляду на специфіку адаптаційних процесів, ми виділили такі ключові потреби:

- матеріальні й житлові;
- у професійних досягненнях;
- у рефлексії;
- у професійному вирішенні педагогічних ситуацій;
- у підвищенні статусу;
- у підтримці професійній і особистісній;

- в особистій і професійній задоволеності;
- у подоланні труднощів, що виникають при досягненні мети;
- у самоосвіті;
- у розвитку здібностей і якостей, які забезпечують більш швидку адаптацію до професійно-педагогічної діяльності.

У процесі бесіди з молодими викладачами з'ясували значущість для них кожної потреби.

При проведенні третього і четвертого заняття були викладені основні принципи деяких освітніх технологій та їх коротка характеристика: технології комунікативного навчання, технології колективного засобу навчання, ігрові технології та ін. Викладачам був запропонований комплекс завдань, спрямований на адаптацію даних технологій до навчального процесу на різних факультетах. Розглянули застосування різних технологій стосовно компонентів діяльності.

П'яте і шосте заняття семінару були присвячені проблемам мотивації й стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів, а також проблемам спілкування. На занятті були розглянуті питання: види мотивації, методи й засоби внутрішнього й зовнішнього стимулювання й активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; методи діагностики потреб, мотивів діяльності, рівня домагань й можливості використання отриманих даних при організації навчального процесу. Так, наприклад, наголосили на поєднанні дій викладача і студента при формуванні мотивації учіння (див. табл. 2.8).

Зазначені діяльність і викладача, і студентів оптимізує процес навчання. Викладачі обмінялися досвідом використання тих чи інших методів стимулювання в навчальному процесі, обговорили їх переваги та недоліки. Тут же ми розглянули питання, пов'язані зі стресовими ситуаціями.

Численними дослідженнями встановлено, що стрес відіграє важливу роль у процесі адаптації. Молоді викладачі й аспіранти довідалися, що ситуативна адаптивність і стійкість до стресу досліджуються в працях А.Баранова, Ф.Березіна, М.Д'яченка, В.Лебедева, І.Муравова, Є.Руденського й ін.

## Поєднання дій викладача і студента при формуванні мотивації учіння

Діяльність викладача по управлінню процесом формування мотивації	Структура мотиваційної основи діяльності студента
Управління колективною увагою студентів	Зосередження уваги на навчальній ситуації
Повідомлення інформації про предмет потреби	Усвідомлення сенсу наступної діяльності
Спонування студента до усвідомлення потреби в наступній діяльності	Усвідомлення потреби (вибір мотиву)
Формування у студентів умінь ставити цілі діяльності	Вибір рішення (постановка студентом мети)
Забезпечення успішного виконання завдань студентами	Прагнення до мети здійснення навчальних дій
Підтримка у студента впевненості в правильності дій	Отримання оперативної інформації, корегуючи дії (підкріплення впевненості в правильності своїх дій)
Оцінка результатів діяльності студента	Самооцінка результатів діяльності

Психологи трактують стрес як тиск, напругу, що викликані певними впливами на людину ззовні й призводять до різних психофізичних станів.

Розрізняють фізіологічні стреси (надмірне фізичне перевантаження, біль, висока температура) і психологічні. У свою чергу, психологічні стреси підрозділяються на інформаційні (ситуація, коли людина не встигає приймати правильні рішення в необхідному темпі при високій відповідальності за їх наслідки) і емоційні (позитивні й негативні) [55]. Тривале перебування в стані негативного стресу може привести до стану дистресу, до найсильнішого нервового зриву й інших у край небажаних явищ, а часом навіть небезпечним наслідкам. Природно, цих станів потрібно уникати, використовуючи весь найбагатший арсенал сучасної психології по організації психологічного захисту

(прийоми заміщення, компенсації, сублімації). Звичайно, цими прийомами необхідно володіти, а, отже, вони повинні вивчатися й удосконалюватися в період роботи. Крім того, викладач повинен володіти методикою прогнозу виникнення й розвитку стресових ситуацій, щоб мати можливість спрямовувати їх по менш хворобливому й небезпечному шляху.

Але на сьогоднішній день ми не можемо в повному обсязі виключити із професійної практики педагога стресові ситуації, мало ймовірно, що така можливість буде навіть у віддаленому майбутньому, але, очевидно, у цьому немає й необхідності, тому що крім негативних наслідків, стресові ситуації несуть і солідний позитивний заряд, вони є основою розвитку і руху вперед, вони змушують нас мобілізуватися, нагромадити ресурси для подолання чергового витка суперечностей між здібностями, нормами й потребами, пройти черговий цикл адаптації. Тому викладач повинен мати певну підготовку по переживанню стресових ситуацій, а саме:

- уміти прогнозувати виникнення стресових ситуацій;
- уміти ефективно гальмувати настання ситуації дистресу;
- володіти методикою виходу зі стресових ситуацій самому й уміти виводити інших;
- мати прагнення до подолання труднощів;
- мати достатню життєву енергію й стан здоров'я для подолання труднощів;
- мати соціально значущі ідеали й певну внутрішню гармонію;
- мати терпіння, волю і потребу до саморозвитку;
- розраховувати на підтримку колег, адміністрації й педагогічної громадськості;
- мати достатній особистісний і професійний розвиток;
- мати достатні знання й уміння в галузі предметної, методичної, педагогічної і психологічної підготовки;
- бути прихильником особистісно-орієнтованої педагогіки;
- мати можливість консультацій і допомоги з боку колег, адміністрації;

- мати бажання звертатися до інших джерел самоосвіти й саморозвитку;
- мати відповідний соціальний статус.

Викладач у своїй професійно-педагогічній діяльності повинен прагнути до успішного рішення поставлених перед ним завдань незалежно від негативних чинників, що впливають на нього, зберігати самовладання й залишатися для учнів прикладом в особистісному плані. Однак зовнішнє стримування емоцій, коли всередині відбувається бурхливий емоційний процес, не приводить до заспокоєння, а, навпаки, підвищує емоційну напругу й негативно позначається на здоров'я і заважає адаптації до діяльності.

Говорячи про розвиток емоцій викладача, необхідно пригадати термін «емоційне вигоряння», яке розуміють як механізм психологічного захисту, який особистість розвиває у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи. Емоційне вторгнення – набута професійна поведінка, яка дозволяє особистості економно дозувати й витратити енергетичні й емоційні ресурси.

Для зняття емоційної напруги в професійній діяльності велику роль відіграє систематична робота по підвищенню рівня емоційної культури, яка сприяє більш ефективній адаптації викладача до професійно-педагогічної діяльності. У цьому аспекті необхідно розвивати такі якості як емоційна стійкість, чуйність, емпатія [30], уміння педтехніки [18]. Останні сприяють розвитку емоційної експресивності [60].

Основу емпатії становлять емоційна чуйність, розум і раціональне сприйняття оточуючих. Раціональне в емпатії виявляється в причетності, увазі до іншого, у спостережливості за іншим, сприйнятті його властивостей і станів. Емоційний компонент емпатії пов'язаний з розумінням іншого на основі свого емоційного досвіду, за допомогою емоційних асоціацій і перенесень. У той же час емпатія – це здатність до співчуття: сприйняти почуття, прийняти його, не розчиняючи повністю почуття іншого у своїх почуттях, тобто це поняття має більший відтінок інтелектуальності, ніж емоційності. У цьому випадку прояв емпатії не сприяє розвитку синдрому «емоційного вигоряння».

Емпатійні якості часто недостатньо представлені в структурі особистості педагога, що призводить до педагогічної безтактності, нездатності стати на місце студента, застосування невиправданих покарань. Щоб усунути такі негативні моменти в діяльності та сприяти емпатії, використали вправу «Епітети». Для цього взяли набір фотографій із зображенням людей, що мають різні емоційні стани. Кожному учасникові було дано фото емоційного стану.

Завдання: розгляньте уважно фотографії й охарактеризуйте їх. Потрібна характеристика не якихось окремих рис обличчя, а особистості в цілому. Підберіть не менше 7 епітетів, що розкривають характер людини і її емоційний стан, наприклад, ця людина спокійна, слабка, нехитра, люб'язна, покладиста, проста, весела, радісна, безтурботна.

Було також запропоновано вправу на усвідомлення особливостей експресії «Хто Ви?».

Кожному учасникові пропонували написати характеристику невербальної поведінки одного з викладачів. Потім характеристики зачитували без вказівки адресату. Група повинна була визначити, кому належить дана характеристика.

Крім того, було запропоновано завдання для самостійної роботи:

1) Поспостерігайте за собою в процесі взаємодії із близькими людьми: зрозумійте їхній стан, відчуйте їх, вислухайте.

2) Перебуваючи в транспорті, придивіться непомітно до когось. Спробуйте уявити цю людину всміхненою, засмученою, переляканою, глузливою, ніжною та ін. Спробуйте уявити ті почуття, які відчуває ця людина в цей момент.

3) Поспостерігайте за собою. Визначить, які емоційні прояви є для Вас типовими, який спосіб взаємодії з негативними емоціями в них переважає.

4) Уважно розгляньте себе в дзеркалі, не критикуючи себе. Намагайтеся виразити мімікою товариськість, відкритість, невдоволення. Визначить, що вдається краще. Намагайтеся виразити люб'язність, доброзичливість у різному ступені, від увічливої симпатії до обожнювання. Після цього задайте собі питання: «Що я зараз відчуваю?». Проаналізувати даний експеримент.

Щоб позбутися похмурого або гордовитого виразу обличчя, вранці перед дзеркалом посміхніться собі, настройте себе на те, що протягом дня все буде добре.

Крім того, ми торкнулися й проблеми спілкування, адаптації викладача до комунікативного компонента професійно-педагогічної діяльності. Наше дослідження показало, що тренінги по взаємодії між людьми істотно підсилюють результати роботи зі скорочення комунікативної дистанції між викладачем і студентами, викладачем і колегами, викладачем й адміністрацією, не говорячи вже підвищення ефективності всієї педагогічної роботи. Відповідно до результатів В. Ляудіс [35] у процесі навчання виділила сім форм співробітництва: вступ до діяльності; розділена дія; імітована дія; підтримана дія; саморегульована дія, самоспонукована дія; самоорганізована дія. І тому на практичному занятті були проведені тренінги по всіх цих формах. Ці тренінги проводилися шляхом організації своєрідних циклів взаємодії між умовним викладачем й умовними студентами. Ці цикли різноманітні за своїми функціями, структурно складаються із двох частин: викладач починає, «учні», «батьки» або «колеги» продовжують або навпаки.

Численні педагогічні дослідження говорять про те, що утруднення при взаємному спілкуванні – одне з основних утруднень педагога-початківця, тому розвиток комунікативної культури – важливий фактор професійного його зростання успішної адаптації.

Тому ми ще раз звернулися до педагогічної техніки, основ театрального мистецтва та ін. У результаті цього істотно зросла комунікативна культура викладачів, вони вдосконалили практичні навички ораторського мистецтва і володіння аудиторією, поліпшили постановку голосу, зникла втома від голосового навантаження і зменшувався ризик захворювань, пов'язаних з перевантаженням голосового апарату, що є дуже істотним у професії педагога.

З метою подолання індивідуальних утруднень і недоліків було активізовано роботу наставників, а також самоосвітня діяльність самих викладачів.

Для вирішення цього завдання були використані: зустрічі й бесіди з завідувачами кафедр з питання прикріплення молодих викладачів до більш досвідчених, визначення основних напрямів і форм їхньої спільної роботи; розповсюдження серед наставників «Карт аналізу професійно-педагогічної діяльності викладачів-початківців», а також рекомендації щодо змісту, основних напрямів і форм роботи з підшефними; розповсюдження серед молодих викладачів методичних рекомендацій щодо організації самоосвітньої діяльності та ін.

Основна роль у здійсненні загального керівництва професійною адаптацією молодих викладачів й організацією різноманітних форм роботи належить й повинна належати завідувачам кафедр. Вивчення досвіду їхньої роботи показало, що саме вони підбирають кадри серед випускників, враховуючи не тільки високий рівень підготовки зі спеціальності, але й нахили й здібності до науково-дослідницької й педагогічної роботи. Хоча, як засвідчує практика, останньому не завжди приділяється належна увага. Тут важливо мати на увазі, що навіть ідеальна спеціальна й науково-дослідницька підготовка не може гарантувати якісної професійно-педагогічної діяльності. Тому при підборі майбутніх викладачів необхідно приймати до уваги рівень педагогічної підготовки, а також педагогічні здібності випускників.

На деяких кафедрах в останні роки використовується можливість попередньої підготовки деяких студентів до роботи у ЗВО (проходження педпрактики найбільш сильними студентами на молодших курсах факультету, написання курсових і дипломних робіт з педагогіки й методики викладання у вищій школі, вивчення особливостей роботи зі студентами на заняттях з методики).

При прийнятті на роботу завідувачі кафедрами проводять індивідуальні бесіди про функціональні обов'язки викладача, особливості роботи у закладі вищої освіти, можливості продовження освіти й науково-дослідницьких планах викладача й т. ін. Особлива увага приділяється визначенню навчального навантаження: враховуються індивідуальні особливості новачка, його інтереси,



нахили, потреби. Навантаження визначається таким чином, щоб у викладача, при оптимальній кількості годин, було менше підготовок, більше вільного часу для самоосвітньої роботи й для більш якісної підготовки до своїх занять. На одному з перших засідань кафедри розглядаються питання про надання допомоги з боку більш досвідчених викладачів, призначаються наставники, визначаються їх функції. При цьому завідувачі кафедрами самі продовжують надавати практичну допомогу молоді (відвідування занять, бесіди, консультації).

На деяких кафедрах ведеться «Журнал взаємовідвідувань», в якому викладачі письмово аналізують відвідані ними заняття, зазначають позитивне, нове, ефективне, а також вказують на недоліки, виказують побажання, пропозиції, надають рекомендації. Така форма роботи має свої переваги, тому що дозволяє більш глибоко й ґрунтовно усвідомити досвід колег, побачити власну роботу з боку й зробити для себе певні висновки.

До плану роботи кафедр регулярно вносилися проведення відкритих занять з наступним колективним аналізом, обговорення на засіданнях кафедр різноманітних теоретичних і практичних проблем, в тому числі й педагогічного характеру. Але досвід засвідчує, що зміст проблем, що розглядаються, не завжди відповідає проблемам викладачів-початківців, не розглядається багато питань, які є в основі утруднень й недоліків у їхній діяльності.

Виходячи з вищесказаного, запропонували завідувачам кафедрами управляти процесом професійно-педагогічної адаптації молодих спеціалістів. Враховуючі те, що управлінський цикл діяльності включає в себе збір й обробку інформації про об'єкт, постановку цілі й планування, організацію, стимулювання й корегування діяльності, контроль результатів й аналіз результатів, визначили функції завідувачів кафедрами в реалізації цієї діяльності й намітили напрями підвищення ефективності цього процесу.

Отже, до функцій завідувачів кафедрами в управлінні процесом адаптації викладачів-початківців до професійної діяльності належать: діагностична, цілепокладаюча, плануюча, організаційна, стимулююче-мотиваційна,

контрольно-корекційна й результативно-аналітична. Найбільш важливими з них є діагностична й організаційна. Діагностична функція полягає у постійному зборі й обробці інформації про проблеми молодих викладачів, недоліках і утрудненнях в їхній діяльності, потреби в поповненні теоретичних і практичних знань, допомозі з боку колег та ін. Ці дані враховувалися при організації різноманітних форм роботи з викладачами-початківцями. В процесі роботи завідувачі кафедрами отримували нову інформацію про перебіг процесу адаптації й вносили корективи у заплановану діяльність.

Для більш ефективного управління процесом адаптації зберігали ту систему роботи, яка склалася на кафедрі, але вносили в неї деякі корективи, а саме, використовували позитивний досвід інших кафедр і рекомендації, до яких ми дійшли в процесі дослідження.

Отже, через комплекс описаних вище заходів, була реалізована на практиці розроблена нами модель адаптації викладачів-початківців ЗВО до професійно-педагогічної діяльності. Її впровадження в практику роботи вищої школи сприяло прискоренню й підвищенню ефективності процесу професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів. Про це свідчать результати експерименту.

### **2.3 Аналіз результатів експериментальної роботи**

Для визначення ефективності впровадження в практику роботи розроблених нами заходів були проведені порівняння даних контрольної й експериментальної груп (КГ, ЕГ). З цією метою для визначення коефіцієнту засвоєння була використана методика А.Усової.

Як зазначалось вище, нами було виокремлено п'ять рівнів адаптації, у відповідності з якими відбувся розподіл викладачів на контрольну й експериментальну групи. Результати констатувального зрізу представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Розподіл викладачів за рівнями професійно-педагогічної адаптації  
(констатувальний зріз, у %)

Групи	Кількість викладачів	Рівень адаптації				
		I	II	III	IV	V
ЕГ	19	5,3	36,8	47,4	10,5	0
КГ	22	4,5	36,4	50,0	9,1	0

З таблиці 2.9 видно, що на початку педагогічного експерименту рівень адаптації був: низький – у 5,3% викладачів ЕГ та у 4,5% викладачів КГ; нижче середнього – у 36,8% викладачів ЕГ та у 36,4% викладачів КГ, середнім – у 47,4% ЕГ та у половини викладачів КГ (50%), і лише у 10,5% ЕГ та у 9,1 КГ – вище середнього. Високого рівня адаптації не досягав жоден викладач.

Для оцінки ефективності проведеної роботи в експериментальній групі розглянемо результати контрольного зрізу за рівнями адаптації у ЕГ та КГ (див. табл. 2.10).

Дані, які представлені в таблиці 2.10, свідчать, що в КГ кількість викладачів з високим рівнем адаптації відсутня а у ЕГ таких викладачів 15,8%; кількість викладачів з рівнем адаптації вище середнього у КГ складає 13,6% проти 47,4% в ЕГ; кількість викладачів з рівнем нижче середнього – у КГ 31,8% а у ЕГ лише 10,5%.

Таблиця 2.10

Розподіл викладачів за рівнями професійно-педагогічної адаптації  
(контрольний зріз, у %)

Групи	Кількість викладачів	Рівень адаптації				
		I	II	III	IV	V
ЕГ	19	0	10,5	26,3	47,4	15,8
КГ	22	0	31,8	54,6	13,6	0

Отримані результати свідчать про те, що досягнення більш високого рівня адаптації викладачами експериментальної групи у порівнянні з викладачами контрольної групи обумовлені не випадковими чинниками, а мають закономірний характер. Отже, можна зробити висновок про ефективність практичної реалізації розроблених нами педагогічних умов підвищення ефективності адаптації.

Оцінка ефективності процесу адаптації викладачів-початківців до професійно-педагогічної діяльності проводилася за методикою А.Усової за формулою:

$$K_{\text{засвоєння}} = \frac{\text{Кількість вірних відповідей}}{\text{Загальна кількість питань}} \quad (2.1)$$

Результати розрахунку коефіцієнта засвоєння за методикою А.Усової представлені в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Оцінка ефективності процесу адаптації викладачів-початківців до професійно-педагогічної діяльності

Коефіцієнт засвоєння	Експериментальна група		Контрольна група	
	констатувальний зріз	контрольний зріз	констатувальний зріз	контрольний зріз
К	0,52	0,78	0,48	0,53

Аналіз даних (таблиця 2.11) засвідчує, що на початку експерименту експериментальна й контрольна групи були близькими за рівнем адаптації.

Враховуючи ці дані, можна говорити про збільшення швидкості процесу адаптації й, відповідно, про скорочення строків її тривалості в експериментальній групі у порівнянні з контрольною також приблизно в п'ять разів.

Отже, дані результати обумовлені не випадковими чинниками, а наслідками практичної реалізації розроблених нами педагогічних умов підвищення ефективності адаптації до професійно-педагогічної діяльності.

Результати дослідження, які представлені в таблиці 2.12, ще раз засвідчують ефективність адаптації до професійно-педагогічної діяльності. Так, середній бал адаптації протягом експерименту збільшився в експериментальній групі на 0,63 бала, в той же час як в контрольній лише на 0,09.

Таблиця 2.12

Динаміка процесу адаптації викладачів-початківців до професійної діяльності

Вид адаптації групи	Середні бали адаптації			
	ЕГ		КГ	
зріз	до експ.	після експ.	констатувальний	контрольний
	Різниця			
Адаптація	3,51	4,14	3,46	3,55
	0,63		0,09	

Отже, аналіз результатів обробки даних експериментальної роботи дозволяє зробити висновок про те, що педагогічний експеримент ствердив вірогідність сформульованих у гіпотезі дослідження положень про педагогічні умови підвищення ефективності адаптації викладачів-початківців ЗВО до професійно-педагогічної діяльності.

## ВИСНОВКИ

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що педагогічна діяльність як складна динамічна система має свою специфічну структуру, яка є цілісною єдністю компонентів та їх всебічних зв'язків, що реалізують діяльність.

У професійно-педагогічній діяльності виокремлюємо такі компоненти: цілепокладаючий, плануючий, організаційний, комунікативний, стимулююче-мотиваційний, контроль-корекційний, результативно-аналітичний. Вони найбільш повно відтворюють хід діяльності викладача, вони співвідносяться з загальною структурою діяльності й не суперечать її кільцевому характеру.

Всі компоненти знаходяться в закономірній взаємозалежності й у сукупності забезпечують певний результат, адже виключення будь-якого компонента відбивається на якості педагогічної діяльності.

До кожного з компонентів діяльності входить група вмінь, яким притаманні властивості переносу, необхідних для реалізації будь-якого виду педагогічної діяльності, організації будь-якого педагогічного заходу. Щоб ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність, викладач повинен уміти адаптуватися до неї та в ній.

Доведено, що адаптація є складним процесом пристосування індивіда до нових умов. Адаптація викладача-початківця є процесом входження в освітнє середовище, оволодіння його стандартами, цінностями і культурою, наслідком взаємодії з ним, процесом засвоєння і реалізації професійного досвіду.

Феномен адаптації є інтеграцією феноменів акомодатії й асиміляції, застосованих до об'єкта дослідження. Саме ці процеси були покладені Ж.Піаже в основу теорії адаптаційних процесів: асиміляція є процесом уключення нового об'єкта, нової проблемної ситуації у вже існуючі в індивіда схеми дії, а акомодатія є зміною схем стосовно вимог, нових завдань. Єдність цих процесів сприяє встановленню рівноваги між ними й у відносинах організму з

середовищем, порушення якого щораз – у силу біологічного закону прагнення системи до рівноваги – викликає тенденцію до відновлення рівноваги. Тісно пов'язані між собою процеси акомодатії й асиміляції опосередковують один одного.

Обґрунтовано, що суб'єкта адаптації необхідно розглядати в нерозривному взаємозв'язку й взаємовпливі із середовищем і діяльністю. Як адаптивні розглядаються не лише процеси його пристосування до середовища, що змінюється (акомодатія в чистому вигляді), але й зміни мікросередовища, зроблені ним з метою часткової компенсації адаптивної кризи (реакції суб'єкта на різку зміну умов середовища, виду діяльності). Характер сполучення й вид адаптаційних змін суб'єкта визначається впливом зовнішніх чинників (вплив середовища, педагогічний вплив та ін.) і внутрішніми особливостями.

Специфіка педагогічної діяльності, крім процесів акомодатії (зміни й розвитку особистості самого педагога), передбачає процеси асиміляції (зміна й розвиток освітнього середовища), які є найважливішою метою педагогічної діяльності, оскільки, визначаючи педагогічні цілі й рухаючись до їх досягнення, педагог не може обійтися без перетворення освітнього середовища.

Процес адаптації викладача стосується його самого, освітнього середовища і педагогічної діяльності. Саме ця особливість адаптації педагога й дає можливість розглядати цей феномен як початкову фазу розвитку його особистості, освітнього середовища й педагогічної діяльності в кожній точці траєкторії їх розвитку. Якщо викладач шукає перспективи свого зростання, працює над досягненням зони найближчого професійного розвитку, то процес адаптації йде по висхідній, якщо ні, – то адаптація змінюється дезадаптацією. «Миттєвий знімок» процесу розвитку є початковою його фазою, тобто процесом адаптації. Можна вважати, що розвиток – це стратегія, а адаптація – тактика процесу розвитку. Розвиток є неперервною низкою адоптацій, кожна з яких характеризує початкову фазу розвитку.

Обґрунтовано, що адаптація викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності є процесом пристосування його знань, умінь, якостей і

здібностей до компонентів діяльності, що забезпечує професійний розвиток педагога, ефективну взаємодію з суб'єктами педагогічного процесу та освітнім середовищем.

Суттєвим для успішної адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності є необхідність постійного аналізу і оцінки розвитку системи знань, умінь і особистісних якостей, власних можливостей, результатів професійної діяльності з метою постійного самовдосконалення.

Доведено, що проблема адаптації викладачів-початківців вищої школи може бути розглянута в професійному, соціальному, психологічному аспектах, які доцільно розглядати як окремі види адаптації, оскільки кожен з них має специфічний зміст, здійснюється, підпорядковуючись певним закономірностям, характеризується показниками адаптованості.

Вважаємо, що адаптація пов'язана зі зміною основного виду діяльності, тому початком періоду професійної адаптації можна вважати початок трудової діяльності. Завершення періоду професійної адаптації у кожного індивідуальне й залежить від багатьох чинників, але в цілому воно пов'язане з поняттям «адаптованість».

На основі даних анкетування, «Карти самоаналізу й діагностики професійно-педагогічних утруднень викладачів-початківців» і «Експериментальної карти оцінки професійно-педагогічної діяльності викладачів-початківців», а також самооцінки й експертної оцінки було виявлено утруднення і недоліки викладачів у процесі організації й проведення навчальних занять, заліків, екзаменів, керівництва педагогічною практикою. Джерелами недоліків і утруднень є: недоліки в фахових знаннях, відсутність психолого-педагогічних знань, пов'язаних зі специфікою роботи у вищій школі; невміння використовувати теоретичні знання на практиці; відсутність достатнього педагогічного досвіду; небачення недоліків у власній діяльності; недооцінка важливості деяких аспектів педагогічної діяльності.

Доведено, що адаптація викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності буде більш ефективною, якщо реалізувати такі педагогічні умови:



здійснення інтеграції психолого-педагогічної і спеціальної підготовки на основі виявлення й подолання утруднень і недоліків у професійно-педагогічній діяльності; ліквідація утруднень і недоліків на основі цілеспрямованого розвитку професійних умінь і корекції власної діяльності у відповідності з отриманими знаннями й результатами аналізу власної роботи і роботи колег; цілеспрямоване формування й стимулювання потреби викладачів у вдосконаленні власної професійно-педагогічної діяльності.

Встановлено, що критеріями адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності є: характер утруднень, рівень сформованості професійних умінь, характер діяльності, активність і успішність студентів.

Здійснено експериментальну роботу, спрямовану на перевірку висунутої гіпотези, результати якої свідчать про її ефективність. Можна говорити про збільшення швидкості процесу адаптації й, відповідно, про скорочення строків її тривалості в експериментальній групі в порівнянні з контрольною завдяки: освоєнню педагогічно орієнтованого освітнього середовища, що забезпечувало психолого-педагогічну й методичну підготовку викладачів-початківців; розвитку культури власної діяльності та педагогічного спілкування; високій творчій активності викладачів та студентів; заохоченню прагнення до самоосвіти і саморозвитку; діалогічності й багатоваріативності освітнього процесу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антипова В. А. О разработке профессиограммы преподавателя высшей школы. *Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы*. Москва : ЦС ПО РСФСР, 1980. С. 24-30.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : пособие. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
3. Ащепков В. Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы. Ростов-на-Дону, 1997. 144 с.
4. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопросы психологии*. 1989. № 1. С. 92-100.
5. Барбина Е. С., Семиченко В. А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы : научно-методическое пособие. Киев, 1996. 261 с.
6. Барвік С. Г. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок. Педагогічні науки*. 2009. № 12. С.12–18. URL: [http://www.rusnauka.com/31\\_ONBG\\_2009/Pedagogica/54101.doc.htm](http://www.rusnauka.com/31_ONBG_2009/Pedagogica/54101.doc.htm).
7. Бережнова Е. В. Формирование методологической культуры учителя. *Педагогика*. 1996. № 4. С. 14-18.
8. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва : Советская энциклопедия, 1977. Т.27. 624 с.
9. Бохонкова Ю. О. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів : монографія. Луганськ : Східноукр. нац. ун-т ім. В.Даля, 2011. 199 с.
10. Васильев В. В. Соціальна адаптація особистості до професійної діяльності. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2006. Вип. 14. С. 215-221.
11. Васянович Г. П. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2008. 464 с.

12. Вдович С. Професійна адаптація викладача до педагогічної діяльності у ВНЗ. Вісник Львівського університету. Педагогіка. 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 70-78.
13. Власенко О. О. Педагогічна діяльність викладача вищої школи: теоретичний аспект. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 3 (47). С. 73-78.
14. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2009. 50 с.
15. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
16. Грибок О. П. Основні тенденції та умови успішної адаптації викладача-початківці до навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. Вип 45 (30). С. 173–177. URL: [file:///C:/Users/userznu/Downloads/Znpviknu\\_2014\\_45\\_30.pdf](file:///C:/Users/userznu/Downloads/Znpviknu_2014_45_30.pdf).
17. Гринько В. О. Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 17. С. 166-173 URL: [http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob17\\_166.pdf](http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob17_166.pdf).
18. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків : Основа, 1998. 300 с.
19. Егорова Л. Г. Вопросы адаптации молодого преподавателя к учебно-воспитательному процессу технического вуза. *Совершенствование научно-педагогической работы преподавателя высшей школы*. Казань : КХТИ, 1982. С.14-15.
20. Ершова Н. А. Творческая активность педагогической деятельности молодых учителей как фактор профессиональной адаптации : дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1987. 204 с.
21. Зубцова Л. К. Организационно-педагогические условия адаптации молодого учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1994. 179 с.

22. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. пер. с нем. М. Н. Рассказова. Москва : Педагогика, 1991. 240 с.
23. Іваненко І. Адаптація студентів-першокурсників. *Психолог.* 2008. № 40. С. 25-27.
24. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 23 с
25. Калайков И. Цивилизация и адаптация. Москва : Прогресс, 1984. 239 с.
26. Кондратова Н. О. Проблеми адаптації студентів ВНЗ: зміст, форми, психологічна специфіка. *Психологія: зб. наук. праць.* Київ : НПУ. 1999. Вип. 2. С. 189-196.
27. Краткая философская энциклопедия / ред. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. Москва : Прогресс, 1994. 576 с.
28. Крутоголова А. В. Адаптація молодого вчителя на початковому етапі роботи. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. м. Полтава, 21-22 трав. 2015 р. Полтава, 2015. С. 128-129.
29. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности. Саратов, 1991. 76 с.
30. Кузовлев В. П. Преподавание в ВУЗе: наука и искусство. *Педагогика.* 2000. № 1. С. 52-57.
31. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград : ЛГУ, 1967. 182 с.
32. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград : ЛГУ, 1970. 114с.
33. Левківська Г. Сорочинська В., Штифурак В. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти : навч. посіб. Київ : Либідь, 2001. 128 с.
34. Лесовий, В. Ю., Петрук В. А. Адаптація першокурсників до навчання у вищих технічних закладах освіти : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2017. 144 с.

URL: <https://press.vntu.edu.ua/index.php/vntu/catalog/download/340/696/772-1?inline=1>.

35. Ляудис В. Я. Инновационное обучение и наука. Москва : РАН ИНИОН, 1992. 52 с.
36. Медведев Г. П., Рубин Б. П., Колесников Ю. Г. Адаптация важнейшая проблема педагогики. *Советская педагогика*. 1969. № 3. С. 64-67.
37. Митина Л. М. Проблемы профессиональной социализации личности. Кемерово, 1996. 160 с.
38. Мирончук Н. М. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки. *Професійна освіта: андрагогічний підхід* : монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2018. С. 146-172.
39. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки. Київ : НПУ, 2006. 206 с.
40. Наин А. Я. Управление профессиональной подготовкой рабочей молодежи: Педагогический аспект. Москва : Педагогика, 1991. 136 с.
41. Насырова Г. И. Профессиональная адаптация студентов младших курсов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1985. 16 с.
42. Натаров В. И. Адаптивность и её развитие у студентов в процессе совмещенной производственно-учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.00. Ленинград, 1988. 18 с.
43. Ніколаєнко С. Проблема професійної адаптації викладача-початківця до роботи у вищому навчальному закладі. *Світогляд – Філософія – Релігія* : збірник наукових праць. 2014. Вип. 5. С. 22-32.
44. Облес І. І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 20 с.
45. Овсяннікова В. В. особливості процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Запорізького*

- національного університету. 2014. № 2 (23). С. 179-189. URL: [file:///C:/Users/userznu/Downloads/Vznu\\_ped\\_2014\\_2\\_27.pdf](file:///C:/Users/userznu/Downloads/Vznu_ped_2014_2_27.pdf).
46. Ольшанский В. Б. Практическая психология для учителя. Москва : Онега, 1994. 268 с.
47. Панов В. Г., Днепров Э. Д., Лернер И. Я. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Москва : Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. 608 с.
48. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1988. 487 с.
49. Петренко В. В. Наступність форм навчання в загальноосвітній школі і вищому закладі освіти як засіб дидактичної адаптації студентів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Луцьк, 2005. 19 с. URL: <http://referatu.net.ua/referats/7569/161613>.
50. Петрова Г. А. Некоторые вопросы психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы. *Совершенствование научно-педагогической работы преподавателей высшей школы*. Казань : КХТИ, 1982. С.46-47.
51. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. Москва : Педагогика, 1983. 128 с.
52. Психологія адаптації студентів до навчальної діяльності : монографія / М. С. Корольчук та ін. Ужгород. : Ужгородський національний університет, 2017. 289 с.
53. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей. *Вопросы психологии*. 1997. № 1. С.45-54.
54. Романова М. Адаптація студента коледжу як аспект моніторингу навчального процесу. *Молодь і ринок*. 2012. № 1 (84). С. 89-92. URL: [file:///C:/Users/userznu/Downloads/Mir\\_2012\\_1\\_20.pdf](file:///C:/Users/userznu/Downloads/Mir_2012_1_20.pdf).
55. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности. Минск, 1984. 176 с.
56. Селіверстов С. І. Соціально-педагогічні умови адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 19 с.

57. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. пер. с англ. под ред. М. Г. Дурмишьяна. Москва : МЕДГИЗ, 1960. 254 с.
58. Семез А. Процес адаптації педагога вищої школи в системі його неперервної професійної освіти. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Вип. 99. С. 193-201. URL: [file:///C:/Users/userznu/Downloads/Nz\\_p\\_2011\\_99\\_28.pdf](file:///C:/Users/userznu/Downloads/Nz_p_2011_99_28.pdf).
59. Семез А. Семез Л. Професійна адаптація як процес трансформації особистості молодого вчителя. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 88. С. 217-221.
60. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учебное пособие. Москва : Изд-во института Психотерапии, 2002. 224 с.
61. Сериков Г. Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. Иркутск : ИГУ, 1991. 321 с.
62. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. Москва : Педагогика, 1986. 150 с.
63. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 1977. 29 с.
64. Современная философия : словарь и хрестоматия / Л. В. Жаров. Ростов-на-Дону : Феникс, 1995. 511 с.
65. Солодухова О. Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 1998. 34 с.
66. Спіріна Т. П., Зарюгіна Ю. Є. Особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2014. Вип. 32. С. 182-184.
67. Стаднік О. В. Професійна адаптація як психолого-педагогічна проблема. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2013. Вип. 33. С. 194-201. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_ttmniv\\_2013\\_33\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2013_33_25).

68. Стрельцова В.Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2009. 22 с.
69. Талызина Н. Ф. О психолого-педагогической подготовке преподавателей в университете. *Вестник высшей школы*. 1995. № 5. С.32-35.
70. Учитель, крупным планом: Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / под ред. С. Г. Вершловского. Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 1994. 132 с.
71. Федірчик Т. Д. Аналіз особливостей науково-педагогічної діяльності молодого викладача на сучасному етапі розвитку вищої школи. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/13556/1/Fedirchuk.pdf>.
72. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. Москва : Гуманит. изд. центр Владос, 2001. 432 с.
73. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 57-64.
74. Фрицюк В. А. Адаптація студентів до навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Вінниця, 2007. Вип. 20. С. 52-58.
75. Харсун О. Адаптація молодого викладача в системі вищої школи. *Наукові конференції*. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1351>.
76. Хатунцева С. Адаптація викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2007. 175 с.
77. Хохула Л. Г. Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1998. 196 с.
78. Ходаков А.И. Проблемы профессиональной адаптации молодого учителя. *Воспитательная деятельность молодого учителя*. Ленинград : ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1978. С. 72-89.



79. Шептенко П. А. Профессиональная адаптация молодого учителя сельской школы в процессе стажировки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1983. 18 с.
80. Шибутани Т. Социальная психология. Москва : Прогресс, 1969. 178 с.
81. Шулдик Г. О., Ткачук Л. В. Психолого-педагогічні особливості адаптації викладача-початківця до науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія*. 2016. Вип. 3. С. 224-232. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/7501/1/21.pdf>.
82. Янковский Ю. К. Психолого-педагогические знания, умения и навыки в системе основных функций преподавателя вуза. *Педагогика высшей и средней специальной школы*. Минск : Университетское, 1990. С. 13-21.