

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
Факультет педагогіки і психології

***Адаптивне навчання
студентів професії вчителя:
теорія і практика***

Монографія

Київ
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова
2018

УДК 378.011.3.091.33 – 051:373.3

A 28

*Рекомендовано Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 7 від 29 листопада 2017 р.)*

Рецензенти: *С. О. Сисоєва*, доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України;
О. М. Галус, доктор педагогічних наук, професор;
П. М. Гусак, доктор педагогічних наук, професор.

A 28 **Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика :** монографія / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, Т. Л. Опалюк, Т. Й. Франчук ; за заг. ред. В. І. Бондаря. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 308 с.

ISBN

У монографії висвітлені теоретичні й практичні питання змісту й способів підготовки вчителя до реалізації адаптивного навчання учнів середньої загальноосвітньої школи з позицій сучасної фахово-особистісної парадигми конкурентоспроможності.

Адаптивне навчання у ЗВО передбачає формування здатності суб'єкта управління навчанням студентів професії вчителя на рівні прямого й зворотного інформаційно-комунікаційного зв'язку, що здійснюється в умовах оптимального поєднання активних типів навчання залежно від складності зовнішніх вимог та внутрішніх потреб і реально наявних здібностей учасників суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

Вперше системно розкрито концептуальні засади та способи реалізації адаптивного навчання студентів професії вчителя. Висвітлено сутність і структуру адаптивного навчання як стратегічної парадигми формування і розвитку адаптивності студента – майбутнього вчителя нової української школи, здатного адекватно реагувати на зміни в соціумі, педагогічній теорії й освітній практиці та приймати продуктивні рішення, корисні для учасників педагогічного процесу, суспільства й української держави.

Як дидактико-технологічна модель поведінки людини в умовах зміни її соціальної ролі у зв'язку з дією нових норм та вимог до неї адаптивне навчання надає конструктивну допомогу людині, завдяки чому вона стає здатною сприймати і реагувати на нові обставини, які творять її особистість.

Для вчителів, психологів, викладачів і студентів, магістрів, аспірантів, докторантів педагогічних закладів вищої освіти, системи післядипломної освіти, педагогічних менеджерів різних рівнів управління якістю середньої й вищої освіти.

УДК 378.011.3.091.33 – 051:373.3

ISBN

© Бондар В. І., Шапошнікова І. М.,
Опалюк Т. Л., Франчук Т. Й., 2018
© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE

NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Faculty of Education and Psychology

***Adaptive teaching
students the profession of a teacher:
theory and practice***

Monograph

Kyiv - 2018

UDC 378.011.3.091.33 – 051:373.3

A 28

*Recommended by the Academic Council
of the National Pedagogical Dragomanov University
(protocol No. 7, November 29, 2017)*

Reviewers: *Sysoeva S.O.* – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine;

Galus O.M. – Doctor of pedagogical sciences, Professor;

Gusak P.M. – Doctor of pedagogical sciences, Professor.

A 28 Adaptive teaching students the profession of a teacher: theory and practice: monograph / V. I. Bondar, I. M. Shaposhnikova, T. L. Opalyuk, T. Y. Franchuk; under the editorship of V. I. Bondar – Kyiv: Publishing House of the National Pedagogical Dragomanov University, 2018. – 308 p.

ISBN

The monograph covers the theoretical and practical issues of the content and methods of preparing a teacher for the implementation the adaptive teaching of secondary school students from the standpoint of modern professional-personal paradigm of competitiveness.

The adaptive studies in higher educational establishments involves the formation the ability of a subject of management students' teaching to the profession of a teacher at the level of direct and reciprocal information and communicatiive connection, carried out in conditions of an optimal combination of active types of teaching depending on the difficulty of both external requirements and internal needs,, and also real capabilities of participants of the subject- subjective pedagogical interaction.

It is for the first time when the conceptual foundations and methods of implementing the adaptive-reflexive functions of teaching students the teacher's profession have been systematically revealed. The essence and structure of adaptive learning are highlighted as a strategic model of the formation and development the adaptability of a student as a future teacher of modern Ukrainian school, who is capable of responding adequately to changes in society, pedagogical theory and educational practice, and also of making productive decisions useful for participants of pedagogical process, society and the Ukrainian state.

As a didactic-technological model of human behavior in the context of changing its social role in connection with the action of new norms and requirements, it is the adaptive learning that provides constructive assistance to a person which makes it able to perceive and respond to the new circumstances that make up the personality.

For teachers, psychologists and students, masters, postgraduates, doctoral students of pedagogical institutions of higher education, postgraduate educational system, pedagogical managers of different levels of management the quality of secondary and higher education.

UDC 378.011.3.091.33 – 051:373.3

ISBN

© Bondar V. I., Shaposhnikova I. M.,
Opaliuk T. L., Franchuk T. I., 2018

© National Pedagogical Dragomanov University, 2018

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	11
PREFANCE	19

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНА СУТНІСТЬ ТА ФУНКЦІЇ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ

1.1. Адаптивне навчання у структурі процесу професійного становлення майбутнього вчителя.....	26
1.2. Сутність, види та структура адаптації як процесу, стану, форми поведінки людини в різних середовищах: аспекти її вивчення	43
1.3. Рефлексія в структурі інших сфер психіки й мислення людини та її роль у формуванні особистості	72
1.4. Дидактична матриця реалізації адаптивного навчання студентів професії вчителя	82
1.5. Дослідницька діяльність студентів ЗВО як складова професійної підготовки вчителя	98

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА СТАНУ РЕАЛІЗАЦІЇ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ

2.1. Критерії діагностики та параметри вимірювання рівнів сформованості у студентів адаптивного досвіду навчання професії вчителя	106
2.2. Стан сформованості цілісної та компонентної адаптивності студентів в умовах традиційної фахової підготовки.....	113
2.2.1. Початковий рівень сформованості у студентів цілісної структури адаптивності до професійної діяльності	113
2.2.2. Стан сформованості адаптивності студентів за окремими параметрами її рівневих вимірювань.....	118

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ ТА ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ

- 3.1. Фахово орієнтована парадигма організації
освітньої діяльності студентів – майбутніх учителів 135
- 3.2. Теоретичні засади моделювання реалізації
адаптивного навчання студентів професії вчителя..... 143
- 3.3. Педагогічні умови та технології організації
адаптивного навчання студентів професії вчителя 159
- 3.4. Комплексний підхід до визначення рівнів сформованості
адаптивності студентів та їх готовності до самоадаптації
в умовах професійної діяльності..... 172

РОЗДІЛ 4

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ ТА ЇЇ ЕФЕКТИВНІСТЬ

- 4.1. Загальна характеристика організації
й проведення пошукового експерименту:
теоретична й емпірична складові 189
- 4.2. Загальнодидактичне й методологічне забезпечення
адаптивної взаємодії викладача і студентів
на навчальному занятті 199
- 4.3. Дидактико-адаптивна взаємодія суб'єктів навчання
у процесі оволодіння студентами фахових дисциплін 208
- 4.4. Ефективність впровадження адаптивного навчання
студентів професії вчителя в умовах системної реформи
освіти в Україні 218
- 4.4.1. *Динаміка сформованості синкретичної адаптивності
студентів у процесі фахової підготовки вчителя* 218
- 4.4.2. *Аналіз динаміки сформованості складових
адаптивного навчання студентів професії вчителя*..... 227
- 4.5. Актуальні проблеми адаптивних процесів у системі освіти
на сучасному етапі її реформування в Україні 236
- 4.5.1. *Проблеми адаптації системи педагогічної освіти
до нових вимог та умови їх вирішення*..... 236

4.5.2. <i>Інтеграція освіти і науки як механізм забезпечення ефективності підготовки вчителя в умовах реформування освіти в Україні</i>	247
ПІСЛЯМОВА	256
ЕPILOGUE	263
СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ	270
ДОДАТКИ	280
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	306

CONTENT

PREFANCE	11, 19
-----------------------	---------------

SECTION 1

THEORETICAL BASIS AND FUNCTIONS OF THE ADAPTIVE TRAINING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF A NEW TEACHER

1.1. Adaptive training of future teachers in the structural process of their professional development	26
1.2. Essence, types and structure of adaptation as a process, state and forms of human behavior in different environments: aspects of their study	43
1.3. Reflection in the structure of other spheres of the psyche and thinking of a man and its role in the formation of a personality	73
1.4. Didactic matrix of realization the adaptive teaching of students the teacher's profession.....	82
1.5. Research activity of students in higher educational institutions as a component of the teacher's professional training.....	98

SECTION 2

IMPLEMENTATION OF DIAGNOSTICS IN THE REALIZATION OF THE ADAPTIVE STUDENTS' TRAINING THE TEACHER'S PROFESSION

2.1. Criteria for diagnostics and parameters for measuring the students' level of the adaptive experience of successful training the teacher's profession.....	106
2.2. The state of formation the general and component adaptability of students in terms of traditional professional training	113
2.2.1. <i>Initial level of students' formation in the integral structure of adaptability to the professional activity</i>	<i>113</i>
2.2.2. <i>The state of the formation of students' adaptability according to the individual parameters of their level measurements</i>	<i>118</i>

SECTION 3

SYSTEM APPROACH TO THE IMPLEMENTATION OF ADAPTIVE EDUCATION AND DETERMINING THE EFFICIENCY IN TEACHER'S PROFESSIONAL TRAINING

- 3.1. Professionally oriented paradigm of educational organization the activities of students as future teachers 135
- 3.2. Theoretical principles of modelling the implementation in the adaptive teaching of students to the teacher's profession 143
- 3.3. Pedagogical conditions and technologies of organization in the adaptive learning of students of the teacher's profession 159
- 3.4. Integrated approach to the definition of levels of formation in students' adaptability and their readiness for self-adaptation in terms of professional activity 172

SECTION 4

IMPLEMENTATION OF THE INNOVATIVE SYSTEM OF ADAPTIVE EDUCATION IN THE EXPERIMENTAL ENVIRONMENT OF NEW TEACHER' PROFESSIONAL PREPARATION AND ITS EFFICIENCY

- 4.1. General characteristics of the organization and providing the molding experiment: their theoretical and empirical components 189
- 4.2. General and methodological support of adaptive interaction of the teacher and students in the process of study 199
- 4.3. Didactic-adaptive interaction of subjects of learning in the process of mastery the professional disciplines by students 208
- 4.4. Effectiveness of implementation the students' adaptive training of the profession of a teacher in the context of systemic education reform in Ukraine 218
 - 4.4.1. *Dynamics of the formation of students' syncretic adaptability in the process of teacher's training* 218
 - 4.4.2. *Analysis of the dynamics in the formation the components of students' adaptive learning of the teacher's profession* 227
- 4.5. Actual problems of adaptive processes in the system of education at the present stage of its reformation in Ukraine 236

4.5.1. <i>Problems of adapting the pedagogical education system to new requirements and the ways of their solution</i>	236
4.5.2. <i>Integration of education and science as a mechanism to ensure the effectiveness of teacher's training in the conditions of reforming education in Ukraine</i>	247
EPILOGUE	256, 263
BIBLIOGRAPHY	270
APPENDIX	280
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	306

Змінити країну найкраще – першочергове завдання освіти загальної середньої й вищої педагогічної (за сприяння держави, політиків, соціуму)

ПЕРЕДМОВА

Нова соціально-економічна та політична ситуація, що склалася в Україні в 20-х роках ХХІ століття, відкрила освіті й педагогічній науці можливості інтеграції з іншими науками, співпрацю з вченими Європейського союзу у площині реальних проектів і втілення спільних наукових здобутків у педагогічну технологію освітньо-професійної та соціокультурної підготовки й діяльності вчителя, якого чекає нова національна школа й українське суспільство.

Суттєвими є, наразі, проблеми підготовки та адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності в умовах сучасного інформаційно-комунікаційного простору, що ставить перед науковцями й освітянами необхідність створення нової діалого-пізнавальної й компетентно-прикладної моделі навчання професії вчителя, адаптованої до вимог сучасного цивілізаційного суспільства щодо якості середньої й вищої освіти школярів і молоді України.

Наскрізними, теоретично й методологічно значимими, ключовими у розвитку сучасних цивілізаційних процесів, формуванні глобальної освітньої політики в Україні щодо нової ролі освіти і педагогічної науки, є проблеми вирішення оптимального співвідношення національного і загальнолюдського, гармонійного поєднання ментальності й толерантності, соціокультурних і особистісних цінностей людини.

З позицій аксіології – науки про систему цінностей, сформовану народом і культурою впродовж історичного розвитку, що адаптується й корелюється нині на перспективу, В. Г. Кремень пише: “Ураховуючи зміни, які відбуваються в світі, в соціумі, в

державі, потрібно орієнтувати освіту і виховання на їх вимір людиною, тобто на людиноцентризм. З цієї позиції завдання національної освіти – характеризувати буття людини в її особистій унікальності, що концентрує увагу освітньої діяльності в її педагогічній поліфонії на розвиток творчих потенцій людини, які засновані на розумі, знанні, мудрості, “душевному відчужуванні”, “пізнанні серцем”.

З огляду на це освіта як органічна складова духовного життя суспільства, учитель як “найголовніша ланка поліпшення якості освіти” (І. А. Зязюн) створюють майбутнє, продукують й передають соціокультурні та особистісні цінності молодому поколінню громадян України, що в свою чергу вимагає підготовку нового учителя для нової української школи, яких чекають учні/студенти та їхні батьки й держава Україна.

Важливим і нині актуальним напрямом дидактики й психології середньої та вищої освіти є розроблення теорії і практики адаптивного навчання студентів професії вчителя, навколо якого уже центрується значне коло дослідницьких інтересів представників прогресивної педагогіки й психології вищої педагогічної освіти, з яким небезпідставно пов’язується розроблення та впровадження інноваційних теоретико-прикладних проектів становлення і розвитку нової української школи, яка чекає по-сучасному компетентного вчителя.

Проблема нової школи загострюється багатьма суттєвими, соціально-онтологічними факторами, серед яких – різнобарвність і недостатня узгодженість пропонованих молоді систем і концепцій середньої й вищої освіти, дещо знижена динамічність, гнучкість, здатність й готовність молоді до ранньої професійної орієнтації, професійного самотворення, оперативного реагування на зміни у науково-професійній підготовці й фаховій діяльності тощо. А це означає, що і концепція та технології навчання професії вчителя мають бути адекватними новим завданням, тобто такими, що в оптимальному режимі могли б забезпечити реалізацію адаптивних функцій навчання у процесі ранньої профільної освіти й професійної підготовки молоді у ЗВО (заклади вищої освіти).

Адаптивне навчання у ЗВО – це досить складний, суперечливий та соціально-незатребуваний процес, який потребує системної адаптації студентів до незвичних для них умов навчання та нових видів діяльності, сучасних форм і стилів спілкування. Фактично йдеться про процес прийняття студентом принципово нової соціальної ролі, базові характеристики якої закономірно вступають у конфлікт з усталеними, архіживучими стереотипами навчання, освітньо-професійної й наукової діяльності й поведінки. Як результат, за цього проектується або конструктивна діяльність з особистісного саморозвитку, або традиційно деструктивна в залежності від того, в який спосіб в нових умовах будуть долатися суперечності між наявним життєвим досвідом і тим, що диктується сучасними об'єктивними, не завжди залежними від учителя обставинами й умовами навчання.

Актуальність адаптації як процесу в умовах професійно організованого адаптивного навчання стосується також проблеми забезпечення у навчанні студентів теоретичної й практичної орієнтованості на майбутню професію і на себе як відповідального за її якість суб'єкта. Традиційно існуючий розрив між теорією освіти і навчання та її прикладною функцією позначається на проблемі деякої відірваності навчання від майбутньої професійної діяльності, коли студенти стверджують, що значна частина знань, отримуваних у навчальному закладі, ні професійної, ні особистісної цінності не представляє. Суб'єктивність їхніх суджень не применшує гостроти проблеми орієнтованості навчання на майбутню професію.

Процес адаптації ускладнюється ще й тим, що вища школа, як і випускові кафедри, нині перебувають на етапі становлення нової, освітньо-професійної парадигми, проектуючи поступ від стандартів інформаційно-предметної, відтворювально-репродуктивної освіти до фахово-компетентнісної, особистісно-ціннісної готовності до професійної діяльності: розробляються й запроваджуються нові моделі практико-операціонального опрацювання змісту навчання (за навчально-фаховими модулями), адекватні їм інноваційні (інтерактивні) міжособистісні технології педагогічної взаємодії, тренінгово-пізнавальні й діагностико-корекційні форми і методи

фахового навчання, майстер-класи професійно-прикладної, глибоко фахової адаптивної спрямованості тощо.

Зона європейської середньої та вищої освіти, в яку уже входить й українська зі своїми особливостями і новаціями, будується на ряді принципів, зокрема, на розумінні освіти не як системи для системи, а як засобу розвитку особистості, адаптованої до життя й самоосвіти продовж активної власної життєдіяльності. З позицій педагогічної освіти це означає, що в початковій загальноосвітній школі мають ґрунтовно закладатися основи життєдіяльності дитини з широким набором ключових компетенцій, а у середній та вищій – формуватися світоглядні компетентності, здатності самостійно пізнавати світ (людину, природу, суспільство, мислення), оволодівати механізмами вирішення проблем за відповідними законами діалектики, закономірностями педагогіки, психології, опанувати комплексними, кваліфікаційно-фаховими вміннями й особистісними здатностями.

Безумовно, теоретичні знання, якими ми, як рибу, “фаршируємо” знаннями учнів у школі, студентів – у ЗВО, самособою в десятки означених у програмах умінь і здатностей різних видів не перетворюються.

Отже, серцевиною трансформаційних змін в освіті має стати формування самостійності й активної життєвої позиції людини, відповідальності за якість розвитку майбутнього суб’єкта навчання, професійного становлення й особистісного самозростання. Не йдеться про одноразовий акт адаптації до соціально – й академічно нових умов (скажімо, епізодично впродовж першого року навчання в початковій школі або у ЗВО після школи), а про необхідність перманентно спрямованого розвитку адаптивності особистості за принципом системного накопичення адаптивного досвіду з переборення труднощів, зв’язаних з новизною кожного етапу розвитку освітньої галузі, системністю її вдосконалення продовж усіх років набування й реалізації професії. А це означає, що адаптивна функція самоосвіти й навчання студентів ні за яких умов та обставин не перестане бути

актуальною для педагогічної науки і шкільної та вузівської практики.

Попри великої кількості літературних джерел з питань адаптації людини все ж науковий і практично-критичний аналіз соціально значущих її аспектів є, на наше переконання, недостатнім. Окрім того, існує необхідність поглиблення й розкриття зв'язків між теоретичним обґрунтуванням сутності проблем адаптації й розробкою науково обґрунтованої системи заходів з її забезпечення з метою актуалізації базових адаптивних потреб і можливостей педагогічної взаємодії студентів і викладачів, формування у них досвіду адаптивного співробітництва, розвитку здатності до його використання у процесі навчання студентів професії вчителя, формування адаптивної готовності до педагогічної діяльності в умовах динамічних освітніх реформ на всіх рівнях педагогічного менеджменту.

Теоретичним підґрунтям вирішення проблем, пов'язаних з академічною адаптацією, є розробка педагогіки і технології суб'єкт-суб'єктної, фахово-педагогічної взаємодії її учасників, наскрізно пронизаної турботою про якість підготовки вчителя, якого чекають діти та їх батьки.

Методологічною складовою дослідження процесуально-функціонального адаптивного навчання студентів – майбутніх учителів нового покоління виступали вибрані адекватно змісту й інтелектуальним можливостям кожного спеціальні маніпуляції як при научній професії, так і при виході із складних ситуацій соціального, академічного, психологічного чи побутового змісту. Останні не завжди були передбачуваними і закономірними, що постійно ускладнювало самостійну роботу студентів на заняттях з фахових дисциплін. За усвідомлення й осмислення ситуацій вони перетворювалися у проблемні, які, як правило, викликали у студентів спочатку непорозуміння, після – інтерес, а потім (далеко не у всіх) – потребу й необхідність їх осмислити, зрозуміти й вирішити як проблемну задачу.

Але не всім в однаковій мірі складності вдавалося так чинити, оскільки проблемна задача у багатьох провокувала кризу знанневої

компетентності, створювала особистісно-конфліктні ситуації, з яких далеко не кожний був здатним і готовим вийти.

Проведений експеримент та власний досвід його організаторів підтвердили припущення про те, що за наявності внутрішньої потреби в самореалізації наявного у людини адаптивного досвіду, здатності до адаптації, адаптивної поведінки, сформованої креативності й критичності фахового мислення, природної змагальності як риси особистості в умовах наскрізного (системного) адаптивного навчання обраній професії з ґрунтовним психологічним супроводом утворюється, або актуалізується складний механізм поєднання в цілісність мотиваційної, когнітивної, операціонально-діяльній та оцінювально-рефлексивної сфер психіки особистості, її мислення, що складають психологічну базу та технологічну основу становлення готовності майбутнього вчителя до продуктивно-інтелектуальної адаптивності у процесі його навчання та подальшого розвитку в умовах педагогічної діяльності.

Адаптивне навчання, як родова дидактико-психологічна категорія і як предмет особливої уваги авторів монографії, включає у сферу свого функціонування ряд понять, а саме: адаптація, адепт, адаптант, адаптивність, адаптованість, якими супроводжується виклад отриманого в процесі дослідження матеріалу.

Адаптація як процес має свою композицію і структуру, функціонування якої сприяє формуванню індивідуального досвіду адаптивності особистості до умов, в яких перебуває, навчається, соціалізується та поетапно готується людина до включення у нові виробничі відносини.

Адаптація як маніпуляція, або доцільний набір дій та операцій у процесі навчання професії або професійної діяльності сприяє пристосуванню до нових ситуацій із власної ініціативи чи з впливу суб'єкт-суб'єктної взаємодії й стимулювання на різних рівнях надання допомоги адаптанту у прийнятті правильного рішення.

Адаптант – суб'єкт адаптивного навчання в умовах набування професії чи досвіду професійної діяльності, той, хто пристосовується або самоадаптується, отримує допомогу з боку

адепта: вчителя (учню), викладача (студенту), керівника школи (вчителю).

Адаптивність – особистісна властивість психіки і мислення адаптанта (учня, студента, фахівця, менеджера), яка формується і розвивається у процесі педагогічної взаємодії в умовах навчання професії чи безпосередньої педагогічної діяльності.

Метою і результатом адаптивного навчання професії вчителя є формування і розвиток його конкурентоспроможності, здатності студента адаптуватися до змін, що відбуваються у процесі навчання, в соціальному й освітньому середовищі навчального закладу, шляхом актуалізації (за необхідності вийти із проблемної ситуації) набутої адаптивності, що мається у розпорядженні його досвіду і постійно накопичується впродовж навчання і професійної діяльності.

Йдеться про забезпечення оптимальної взаємодії змісту, форм і методів двох процесів: процесу підготовки студентів-педагогів до майбутньої професійної діяльності й процесу адаптивного навчання професії вчителя, як цілісну двобічну структуру взаємодії двох суб'єктів педагогічного співробітництва: викладача і студентів на кожному занятті з фахових і не лише дисциплін.

При уважному розгляді нормативних схем організації освітньої діяльності, забезпечення якості професійної підготовки студентів стає зрозумілим, що первинно саме ЗВО надається право функціонувати за розробленими ними внутрішньою освітньою політикою та відповідно власними технологіями гарантувати якість власних навчальних планів та програм навчання студентів обраній професії, оцінювання студентів згідно з прозорими й об'єктивними критеріями, та затвердженими вченими радами механізмами встановлення відповідності фахових компетентностей та кваліфікацій викладачів напрямам підготовки студентів до діяльності.

Це стало нормою після Берлінської комюніке конференції міністрів вищої освіти Європейської зони в 2003 р., в якому значиться, що “відповідно до принципу інституційної автономії навчальних закладів, головна відповідальність за якість вищої освіти лежить на кожному окремому навчальному закладі”.

Такий підхід відповідає національній практиці, що складається в системі вищої освіти України, яка контролюється органом зовнішнього забезпечення якості вищої освіти – Державною акредитаційною комісією України. Підконтрольними залишаються національні ЗВО Європейської Асоціації ENQA.

На наше переконання, однією із причин зниження якості вищої педагогічної освіти України є неготовність вчителів й учнів адаптуватися до змін, що почали відбуватися в освіті.

Надіємося, що актуалізація адаптивної функції навчання в школі і виші та її реалізація засобами і технологіями адаптивного навчання професії вчителя розірве замкнуте коло негараздів щодо впливу адаптивності на якість навчання в школі і педагогічних ЗВО, і освіта в Україні займе своє пристойне місце в системі вищих педагогічних закладів Євросоюзу.

*To change the country for better is a priority task
of general secondary and higher pedagogical education
(with the assistance of the state, politicians, and society)*

PREFANCE

The new socio-economic and political situation in Ukraine in the 20's of the 21st century has opened the possibility of integration with other sciences as well as the cooperation with scientists from the European Union for education and pedagogical science in the field of real projects and implementation of joint scientific achievements into pedagogical technology of educational, professional and socio-cultural training of a teacher who is expected by national school and Ukrainian society.

At present, the problems of preparation and adaptation of students for future professional activity in the context of modern informative and communicative areas are considerably important, which challenges the scientists and educators to create a new dialog-cognitive and competent-applied models of teaching the profession, adapted to the requirements of the modern civilized society taking into consideration the quality of secondary and higher education of schoolchildren and the youth of Ukraine.

The issues of solving the optimal balance of national and universal, harmonious combination of mentality and tolerance, socio-cultural and personal values of a personality are cross-cutting, theoretically and methodologically significant in the development of modern civilization processes, the formation of a global educational policy in Ukraine regarding the new role of education and pedagogical science.

From the standpoint of axiology, the science of system of values formed by people and culture during historical development, which is being adapted and correlated nowadays to the perspective, V. G. Kremen writes: "Taking into consideration the changes that are taking place in the world, in society and in the state, it is necessary to orientate

education and bringing up on their measurement by a person as a central one.

From this standpoint, the task of national education is to characterize the existence of a unique person and focus educational activity in its educational polyphony on the development of creative potential of the person based on reason, knowledge, wisdom, “spiritual feeling”, “knowledge by the heart”.

Regarding all this, education as an organic component of spiritual life of society and the teacher as “the main link in improving the quality of education” (I. A. Zyazyun) create the future, produce it and transmit socio-cultural and personal values to the younger generation of Ukrainian citizens, which in its turn require preparation of a new teacher for a new Ukrainian school awaited by schoolchildren, students and their parents as well as the state of Ukraine.

An important and nowadays actual direction of didactics and psychology of secondary and higher education is the development of theory and practice of adaptive teaching of students to the teacher's profession, around which a significant circle of research interests of representatives of progressive pedagogy and psychology of higher pedagogical education has been already centered. It is reasonably connected with the developmental theoretical and applied projects of the formation and progress of a new Ukrainian school which is waiting for a new, modern, and a competent teacher.

The problem of a new school is escalated by many essential, socio-ontological factors, among which there are the diversity and insufficient coherence of systems and concepts of secondary and higher education proposed to young people; also dynamics, flexibility and their ability to early professional orientation, professional self-formation as well as prompt response to changes in scientific-vocational training and professional activities are being reduced. This means that the concept and technology of teaching the profession of a teacher should be adequate to the new tasks, that could provide the implementation of adaptive learning functions in the process of early education and professional training of youth in higher education institutions.

Adaptive training at the higher education institutions is a rather complicated, controversial and socially unclaimed process that requires

systemic adaptation of students to unusual learning conditions and new types of activities, modern forms and styles of communication. In fact, it is a question of the student's acceptance of a fundamentally new social role, the basic characteristics of which naturally conflict with the stereotypes of education in educational, professional, and scientific activity and behavior. As a result, either self-development constructive activity or traditionally destructive one is projected, depending on the way how in new conditions the contradictions between life experience and what is dictated by modern objective circumstances, not always dependent on the teacher and by conditions of training will be overcome.

Actuality of adaptation as a process in conditions of professionally organized adaptive learning also concerns the problem of providing students with theoretical and practical orientation for the future profession and for themselves responsible for its quality of the subject. The traditionally existing gap between the theory of education and learning and its applied function affects the problem of some degree of separation of learning from future professional activities, when students state that a significant part of the knowledge gained in an educational institution does not represent either professional or personal value. The subjectivity of their judgments does not diminish the acuteness of the problem of the orientation of training for the future profession.

The process of adaptation is complicated by the fact that the higher school, as well as graduate departments, are now at the stage of formation of a new educational-professional paradigm, designing progress from information-subjective standards, reproductive education to professional competence, personality self-readiness for professional activities: new models of practical and operational processing of the content of training (according to the educational and professional modules) are developed and implemented; innovative (interactive), interpersonal interaction technologies adequate to them, educational interaction, training-cognitive and diagnostic-correctional forms and methods of professional education, master-classes of deeply professional adaptive orientation, etc.

The area of European secondary and higher education, which already includes the Ukrainian one with its own peculiarities and innovations, is based on a number of principles, in particular, on the

notion of education which is not a system for the system, but it is a means of development of an individual adapted to life and self-education continuing his active livelihoods. From the standpoint of pedagogical education, this means that the basics of the child's life with a wide range of key competences must be thoroughly laid out in the elementary school, while in the secondary and higher schools, ideological competencies, the ability to independently recognize the world (a human, nature, society, thinking), to master the mechanisms of solving problems according to the corresponding laws of dialectics and pedagogy, psychology as well as complex, qualification-professional skills and personal abilities.

Certainly, the theoretical knowledge stuffed into our students at school and students in High school, is not turned into dozens of skills and abilities of different types indentified in programs.

Consequently, the core of transformational changes in education should be that of formation the independence and active life position of a person responsible for the quality of future learning, professional formation and personal development. It is not a matter of immediate adaptation to social and academic conditions (for example, episodically during the first year of study in elementary school or in post-secondary education after school), but the necessity of the permanent development of adaptive personality based on the principle of systemic accumulation of adaptive experience to overcome difficulties, connected with the novelty of each stage of the development of the educational industry, the system of its improvement during years of acquisition and implementation of the profession. All this means that the adaptive function of self-education and training of students under no conditions and circumstances will not cease to be relevant for pedagogical science and school and university practice.

Despite the large number of literary sources on adaptation issues, the scientific and practical-critical analysis of socially significant aspects of it is, in our opinion, insufficient. In addition, there is a need for deepening and disclosing the links between the theoretical substantiation of the essence of problems of adaptation and the development of a scientifically substantiated system of measures for its provision in order to update the basic adaptive needs and possibilities of

pedagogical interaction of students and teachers, formation of their mutual experience of adaptive cooperation, their ability to use it in the process of teaching students the profession of a teacher, the formation of adaptive readiness for pedagogical activity in conditions of dynamic educational reforms at all levels of pedagogical management.

The theoretical basis for solving problems connected with academic adaptation is the development of pedagogy and technology of subject-subject, professional and pedagogical interaction of its participants permeated with care about the quality of teacher training expected by children and their parents.

The methodological component of the study of the processual and functional adaptive training of students as future teachers of the new generation, special manipulations were chosen adequately to the content and intellectual capabilities of everyone, as well as professional training and finding the way out of difficult situations of social, academic, psychological character. The latter was not always predictable and logical, and caused some difficulties in individual work of students in the study of professional disciplines. When there was awareness and comprehension of situations, they turned into problematic ones, which, as a rule, initially provoked students' misunderstanding, then – some interest, and finally (not for everyone) – the necessity to comprehend them and solve as a problem task.

But not everyone managed to do this at the same level of difficulty, since the problem task often provoked students' crisis of knowledge competence, created situations of personality's conflict which not everyone was capable and ready to solve.

The conducted experiment and the experience of its participants confirmed the assumption that in the presence of internal need for self-realization of adaptive experience, ability and behaviour, formed creativity and critical professional thinking, natural competitiveness as a personality trait in the terms of thorough (systematic) adaptive training for the chosen profession with a solid psychological support or the complex mechanism of combination in the integrity of the motivational, cognitive, operational-activity and evaluation-reflexive spheres of the personality's psychic and thinking is formed, which constitute the psychological basis and technological grounds for the readiness of the

future teacher to productive and intellectual adaptability in the process of his training and further development in the conditions of pedagogical activity.

Adaptive learning as a generic didactic-psychological category and as a subject of special attention of the authors of the monograph, includes a number of concepts in the sphere of its functioning, namely adaptation, adaptant, adapt, adaptability which is accompanied by an outline of the material obtained during the study process.

Adaptation as a process has its own architecture and structure, the functioning of which contributes to the formation of the individual experience of adaptability of the individual to the conditions in which he is staying, studying, socializing and gradually preparing for inclusion in new production relations.

Adaptation as manipulation, or an expedient set of actions and operations in the process of learning (obtaining a profession) or professional activity contributes to adapting to new situations on its own initiative or from the influence of subject-subject interaction and stimulation at different levels of assisting the adaptant in making the right decision.

Adaptant is the subject of adaptive learning in the context of acquiring a profession or professional experience, who adapts or self-adapts, receives assistance from the adapter: a teacher (to a student), a school principal (to a teacher).

Adaptivity is a personality trait of the psyche and thinking of the adaptant (student, specialist, manager), which is formed and developed in the process of pedagogical interaction in the context of teaching a profession or direct pedagogical activity.

The purpose and result of the adaptive teaching of a teacher's profession is the formation and development of his competitiveness, the ability of the student to adapt to the changes taking place in the learning process, in the educational environment of an educational institution, by updating (if necessary, emerging from the problem situation) the acquired adaptability available in his experience and constantly accumulated during training and professional activities.

It is about ensuring the optimal interaction of the content, forms and methods in two processes: the process of preparing students for

future professional activities and the next one of adaptive training of the teacher's profession, as an integral two-way structure of interaction between the two subjects of pedagogical cooperation: a teacher and students during professional disciplines and non-professional disciplines.

With careful consideration of the normative schemes for the organization of educational activities, ensuring the quality of professional training of students, it becomes clear that the higher educational institutions are primarily given the right to pursue their developed internal educational policy and, accordingly, using their own technologies to guarantee the quality of their own curricula and programs of training students in chosen professions, their assessment according to transparent and objective criteria, and approved by the scientists of the council with mechanisms for determining the compliance of the professional competences and qualifications of teachers to prepare students for their activities.

This became the norm after the Berlin Communiqué at the Conference of Ministers of Higher Education of the European Area in 2003, which stated that "in accordance with the principle of institutional autonomy of educational institutions, the main responsibility for the quality of higher education is imposed on every individual institution".

This approach is in line with the national practice in the system of higher education in Ukraine, which is supervised by the body of external quality assurance in higher education – the State Accreditation Commission of Ukraine. The national higher education institutions of the European Association of ENQA remain under control.

According to our belief, one of the reasons for the decline in the quality of higher pedagogical education in Ukraine is the unwillingness of teachers and students to adapt to the changes that have taken place in education.

We hope that updating of the adaptive function of studying at school and higher school, and its realization with the means and technologies of adaptive teaching the teacher's profession will break the closed circle of problems regarding the impact of adaptability on the quality of studying there, and education in Ukraine will take its decent place in the system of higher educational institutions of the European Union.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНА СУТНІСТЬ ТА ФУНКЦІЇ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ

1.1. Адаптивне навчання у структурі процесу професійного становлення майбутнього вчителя

Адаптивне навчання в контексті професійної підготовки студента набуває особливої актуальності на всіх етапах його становлення як вчителя і розвитку системи педагогічної освіти, орієнтованої на європейські освітні, моральні й духовні цінності. Цей процес з його системною адаптивною функцією обумовлює необхідність істотних змін в організації освітньо-професійної й наукової підготовки студентів в педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації. Йдеться про кардинальні зміни формули освітньої діяльності, зокрема переходу системи професійної освіти з предметно-інформаційної, пояснювально-відтворювальної на особистісно-професійну, адаптовану до особливостей педагогічної діяльності вчителя. Тому формування активної позиції студента як суб'єкта навчально-наукової діяльності, власного професійного зростання стає провідною ознакою такого рівня. А це означає, що процес навчання майбутнього спеціаліста-освітянина має стати

максимально усвідомленим викладачами і студентами, оскільки вони покликані розуміти як загальну логіку власного професійного становлення, так і особливості кожного його етапу сходження до достатнього рівня професіоналізму, що визначає реальну готовність до входження у нову роль – адаптивну особистість до умов педагогічної діяльності в сучасній школі. Таким чином, діяльність у галузі вищої педагогічної освіти, з одного боку, має бути більш адаптованою до вимог часу, коли нові можливості й нові завдання глибокого перетворення вищої й середньої освіти мають стати мірилом ефективного подолання проблемних дезадаптаційних і дезприваційних ситуацій і здатності забезпечувати результат, прийнятний для нового суспільства, а з іншого – суб'єктність позицій студентів у процесі професійного становлення може стати особистісно-активною, усвідомленою за умови максимальної адаптованості до особливостей нового мислення, що розвивається, й організації педагогічного процесу на рівні високих суспільних вимог до оцінювання його результатів з позицій спільних європейських цінностей.

С. Гончаренко в своїх працях наголошує, що “постіндустріальна стадія розвитку цивілізації викликає необхідність не просто підвищення рівня освіти (середньої й вищої), а формування іншого інтелекту, мислення, завтрашнього ставлення до сучасних виробничо-технічних, соціальних, інформаційних реалій, які швидко змінюються” [24]. Цим передбачається вироблення нових адаптивних функцій вищої освіти для того, щоб вони реалізовувалися на більш високому рівні якості не лише протягом курсової підготовки студентів, а й впродовж усього мінливого педагогічного життя.

Пріоритетним завданням сучасної освіти є забезпечення її неперервності, що узгоджується з необхідністю формування освіти на всіх рівнях на спільній базовоконцептуальній основі, включаючи вищу освіту. Зокрема, як зазначається у державних документах щодо реформування освітнього процесу, освіта є основою духовного, соціального, економічного, культурного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних

здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, соціокультурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [75].

На шляху досягнення такої мети рівні сформованості адаптивності людини здатні гальмувати або навпаки, сприяти її загальному й професійному розвитку. Сказане зумовлює необхідність реалізації завдань, що співвідносяться із стандартами європейської освіти (умова інтеграції України у світовий освітній простір): пріоритетність самоосвіти та самовдосконалення, освіта як сфера самореалізації особистості, розвиток творчих здібностей і навичок, освіта впродовж життя.

Освітні процеси є соціально зумовленими і пов'язаними з глобалізацією суспільного розвитку, переходом від національних до світових економік, формуванням особливих міжнаціональних інформаційних структур, що зумовлює зростання значущості особистості як головного суб'єкта соціально-економічного розвитку, інтенсифікації сучасних засобів інформації та комунікації, розширення можливостей індивідуального спілкування у міжмережевих системах. Сучасна ситуація в умовах ринкових відносин вимагає постійного розвитку і саморозвитку адаптивності людини як суб'єкта власної життєдіяльності, суб'єкта професійного зростання.

Концепція неперервної освіти, якою визначені нові підходи до проектування і подальшого розвитку системи освіти, розроблення педагогічного процесу, наступності його рівнів, виступає метою і засобом розв'язання багатьох суперечностей. Неперервна освіта – одна з найбільш прогресивних ідей початку ХХІ століття. Її головний сенс – постійне творче вдосконалення, оновлення і розвиток кожної людини протягом усього життя. Темпи технологічного й науково-технічного прогресу сьогодення такі, що великий обсяг знань застаріває протягом 3-5 років. Тому жодний ЗВО не в змозі підготувати фахівця на весь період його професійної діяльності. Фахівці будь-якої галузі мають бути готовими до необхідності адаптуватись до все нових і нових вимог,

систематично підвищуючи свою кваліфікацію. Крім того, виникає потреба, щоб нові знання надходили в систему освіти безпосередньо в процесі навчання студентів. Особливо гостро ця проблема стосується підготовки нового вчителя початкової школи. Зазначимо також, що мотивація до неперервної освіти, власне самовдосконалення як професіонала є головним джерелом і рушійною силою становлення і розвитку конкурентоспроможного вчителя. Це підкреслюється практично в усіх роботах сучасних вітчизняних і зарубіжних авторів з даної проблематики [33; 45; 66].

Науковці одностайні в тому, що необхідно “змінити методологію підготовки – формувати фахівця як особистість, яка здатна до самоадаптації, прийняття рішень в інтересах дитини. Цей процес передбачає створення варіативних навчальних планів і програм з правом альтернативного вибору, запровадження нової системи контролю, оцінювання й стимулювання, нової структури змісту і тривалості навчання” [104].

Неперервність адаптивних процесів буде забезпечена за умови, якщо учень/студент виступатимуть суб'єктами навчального процесу, реалізуючи функції саморегуляції, самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання. Тобто, освіта реалізується за формулою “я вчуся, а не мене вчать”. Усі ці реформації вимагають постійної адаптивної особистості до процесів, основна функція яких полягає у забезпеченні логіки перехідного періоду, наступності переходу від однієї якісної зміни до іншої. Це стосується не лише модернізації соціально-економічних процесів, а, в першу чергу, розвитку освітніх систем, починаючи з дошкільної освіти, формування готовності учня/студента до реалізації нових стандартів навчання, адаптації до постійно змінюваних інноваційних технологій організації й забезпечення високої ефективності педагогічного процесу.

Маючи неоднозначне ставлення до інноваційних процесів, нових освітніх технологій й технологій у навчанні, дослідники розглядають як переваги [46; 81; 83; 95], так і недоліки використання сучасних, особистісно зорієнтованих освітніх технологій в умовах динамічного розвитку інформаційного суспільства, здатних оптимізувати процес професійної підготовки

студентів, забезпечуючи системно мотивацію та готовність до безконфліктної адаптації, до умов майбутньої професійної діяльності. Знаннева (інформаційно-відтворювальна) система освіти є малопродуктивною і не відповідає запитам сьогодення: студент, який “запам’ятав визначену програмою суму знань” і виробив вміння їх використовувати у штатних ситуаціях, з великими труднощами буде адаптуватись до умов шкільної практики, яка відзначається динамічністю змін, проблемністю та конфліктністю ситуацій, що неочікувано виникають, постійним оновленням змісту навчання та способів його опрацювання. Своєрідність сучасної вищої школи полягає в тому, що їй необхідно готувати фахівців і проводити реформи, виконуючи не сьогоденне, а прогнозуючи перспективне соціальне замовлення. Тому перед освітою стоїть складне завдання – діяти з орієнтацією на випередження. І тут важливе небезоглядне впровадження нового, що закономірно викликає конфлікт, неприйняття, а забезпечення поетапного переходу на нові, більш ефективні педагогічні моделі, спираючись на традиційно значущі надбання вітчизняної й зарубіжної освіти. За таких умов адаптаційні процеси з боку викладача та студентів як головних суб’єктів освітньо-професійної взаємодії будуть продуктивними, забезпечуючи наукову логіку трансформаційних процесів.

Серед головних тенденцій інноваційних змін виділяємо ті, що стосуються забезпечення основ компетентнісної, особистісно й фахово зорієнтованої освіти, яка може реалізуватися за умов забезпечення суб’єктності позиції того, хто вчиться. Закономірно, що така позиція може бути реалізованою, якщо освітньо-професійний процес виступає сферою самореалізації студента і безпосередньо залежить від рівня його адаптивності, яка найбільшою мірою виступає передумовою активної й самостійної його діяльності – навчальної й освітньо-наукової, в ході якої успішно реалізуються його адаптивні можливості та здатності до успіху.

Основи розроблення й реалізації нових освітньо-професійних стандартів та технологій підготовки майбутніх учителів є складною, багатоаспектною проблемою, а тому вони є предметом

наукового інтересу різних галузей наук, що мають людинознавче та освітологічне спрямування. Передусім це стосується досліджень філософів (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, С. Клепко, В. Кудін та ін.), педагогів (В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Пехота, Л. Пуховська, О. Савченко, М. Сметанський, С. Сисоєва, І. Шапошнікова та ін.), психологів (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, В. Семиченко, Т. Яценко та ін.). Дослідження продовжуються у напрямі з'ясування особливостей педагогічної професії, професіограм майбутнього вчителя, а відтак і програмування такої системи особистісно-професійної підготовки, яка б максимально була зорієнтованою на особистість студента, його індивідуально-психологічні якості та могла б забезпечити його адаптацію не лише до специфіки навчальної діяльності у ЗВО, а й до умов поетапного входження у майбутню професію. Методологічний аспект дослідження системи адаптаційної професійної підготовки вчителя, методика його реалізації досліджується у працях Н. Бібік, В. Бондар, П. Гусак, І. Каплунович, М. Лещенко, О. Отич, О. Савченко, Г. Тарасенко, І. Шапошнікова, Л. Хомич та ін.

Автори монографії повністю солідаризуються з позицією відомого сучасного психолога В. Семиченко, яка стверджує: якщо виходити із того, що головною цінністю держави проголошена людина, особистість, то її формування має здійснюватися у наступних напрямках:

1. Пріоритетність розвитку особистості, пошук індивідумом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. Педагогічний вуз має створювати умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу кожного студента, надання йому своєчасної допомоги в соціалізації, прилученні до загальнолюдських, національних цінностей, в оволодінні нормативами гуманістичної, високоморальної поведінки, у розвиткові та реалізації творчих можливостей.

2. Професіоналізація, тобто підготовка до повноцінного включення в професійно-рольові відносини. ЗВО має допомогти студентові усвідомити сутність вибраної професії, мету, завдання та функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії

забезпечення професійних компетенцій, специфіку й діапазон професійної майстерності та шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності, що постійно модернізується під впливом вимог суспільства й держави.

3. Спеціалізація як оволодіння сучасними технологіями, функціями педагогічного менеджменту, операційною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, навичок, вмінь, здатностей та їх поновлення. ЗВО має забезпечити високий професійний та освітньо-науковий рівень професійної підготовки з глибокими спеціалізаціями, що забезпечує реалізацію власних практичних можливостей для оволодіння структурними елементами педагогічної діяльності: окремими діями, операціями, процедурами, прийомами її здійснення.

Фактично ж у сучасних вишах більшість викладачів реалізують зворотну систему цінностей, звертаючи головну увагу на спеціалізацію. Проблеми розкриття цілісної структури професійної діяльності і розвитку цілісної особистості найчастіше випадають із числа актуальних напрямів роботи зі студентами [88].

Зазначені позиції певною мірою розкривають складність адаптивних процесів усіх рівнів, оскільки традиційні інформаційно-відтворювальні й репродуктивно-операційні технології професійної підготовки вчителя більшою мірою реалізують предметно-змістовий, а не фахово-діяльнісний підхід, за яким знання сприймаються як самоцінність. Вони не достатньо актуалізуються на практиці в оригінально-професійних ситуаціях, а відтак у майбутній професійній діяльності виникають утруднення в адаптації. Тому мета й завдання, пов'язані з формуванням особистості фахівця, здатного до адаптації та професійної самореалізації, не позиціонуються як професійно значущі. Цінним, на нашу думку, є також підхід, за яким параметр "спеціалізація" трактується не стільки як наявність спеціальних, відповідно до професії, знань, а як оволодіння технологіями, структурою майбутньої професійної діяльності, яке можливе лише за наявності відповідних знань, умінь та здатностей, знання не як мета, а як засіб прискорення адаптації та творчої реалізації себе в професійній діяльності.

Зрештою, проблема адаптації є настільки широкою і багатоаспектною, що вона торкається будь-яких освітніх ситуацій, коли йдеться про радикальні зміни, які безпосередньо стосуються базової освітньої формули. Зокрема, науковці, які займаються проблемами мотивації професійної підготовки та професійної діяльності, професійного вигорання [33], самоосвіти педагога [90], впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню діяльність [21; 26; 66], психолого-педагогічних особливостей едукції вчителів у процесі підготовки [14; 33; 49; 52], розвитку педагогічних здібностей тощо [9; 59; 62], неодмінно досліджують адаптаційний аспект змін будь-яких процесів (часткових чи системних), оскільки вони мають дати відповідь на питання, наскільки ці зміни “приживуться” в існуючих педагогічних реаліях, наскільки суб’єкти освітньої системи зможуть до них призвичаїтись, адаптуватись, забезпечуючи високу якість результату. Недооцінка значущості особистісної здатності до адаптації закономірно позначається на загальній результативності, і, як показує практика випереджувального програмування та реалізації інноваційних процесів в нашій державі, уже спричинили негативні наслідки, що призвели до загального зниження якості середньої й вищої освіти, а в суб’єктів змін породили зневіру, розчарування, песимізм, а значить і негативне ставлення до перспектив будь-якого рівня і значущості освіти.

Якщо однією із значущих при реалізації нових проектів освітньої реформи, розробленні стандартів компетентнісної освіти є позиція ЗВО щодо студентів як суб’єктів освітньо-професійної діяльності, власного професійного становлення як конкурентоспроможних, то домінантною в системі професійної підготовки майбутнього педагога має стати самоосвітня робота, пов’язана не лише з процесом самореалізації, формування власних концепцій, методик та стилю майбутньої професійної діяльності випускників, а й забезпечення неперервності особистісного та професійного самозростання, що практично забезпечити за нинішніх рівнів їх фінансування не можливо. Перераховане зумовлює запровадження компетентнісно-фахового, особистісно-орієнтованого, професійно-діяльного підходів до навчання

майбутнього вчителя у процесі вивчення фахових дисциплін, передбачених навчальними планами і програмами. Як показують результати досліджень проблем інноваційної системи освіти, саме ці підходи лише частково (20-25%) забезпечують підвищення рівня адаптивності студентів до навчального процесу за рахунок професійно спрямованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, здатної сприяти:

- реалізації ціннісно-мотиваційної складової організації навчально-пізнавальної діяльності (студент навчається, мотивовано-свідомо проектуючи себе на майбутню професію);

- актуалізації творчості, створення умов для самореалізації особистісно-фахового потенціалу кожного студента на рівні його максимальних можливостей;

- актуалізації життєвої позиції студента, його здатності до адаптивно-адекватного вибору ним форм, засобів і методів навчання, враховуючи власні індивідуальні можливості та потреби, усвідомлення фахової перспективи у майбутній діяльності, відповідальності за її результати.

Такі умови в свою чергу забезпечують інтегративні процеси в освіті, долаючи проблему розрізненості, автономності навчальних предметів, які часто виступають як самоцінність і сприймаються студентами й викладачами як самодостатні для атестації на всіх рівнях контролю. Суб'єктність позиції студента в оволодінні професією забезпечує його адаптивність до реальних умов, усвідомленість змісту професійної підготовки, осмислюючи будь-яку навчальну інформацію через призму “міждисциплінарно-інтегративного статусу діяльності, яким передбачається віднайдення стратегії наукового пошуку, тобто методологічних принципів організації самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів” [90].

Як результат, студенти будуть усвідомлено працювати з інформаційними джерелами, не обмежуючись лише тим, що пропонує викладач і підручник. Вибіркове ставлення до інформації, можливість вибрати саме ту інформацію, яка для студента є найбільш актуальною у вирішенні конкретної навчальної проблеми, сприяє формуванню академічних компетенцій студента у роботі з інформаційними джерелами, самостійного пошуку його

нових можливостей, тобто адаптивного ставлення до інформаційного аспекту освітнього простору. З іншого боку, варто не забувати, що обсяг навчальної, методичної, довідкової та іншої психолого-педагогічної літератури сьогодні вже не в змозі задовольнити самоосвітню потребу значної частини студентів-педагогів. Деякі науковці переконують, що “лише нові інформаційно-комунікаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в нових педагогічних технологіях” [21].

Вчитель сучасної школи є носієм не лише знань, а й культури, уособлює індивідуальний досвід, є особистістю, яка трансформує базові соціально-культурні цінності в освітній простір навчального закладу. Культурологічні концепції називають сучасну європейську культуру “синкретичною”, або цілісно-комунікативною, яка пропонує широкий набір моделей, ідей і цінностей життєдіяльності людини. У синкретичній (цілісній) культурі системотворче навантаження припадає на індивідуальність та персональну свідомість, тому основними цінностями “суспільства знання” стають розуміння та діалог, які мають стати принципово демократичними цінностями. Тому освітню взаємодію слід трактувати як свого роду взаємодію в першу чергу індивідуальностей того, хто вчить, та того, хто вчиться, через яку транслюються цінності, які особистість “привласнює” в індивідуальному режимі для набування цінностей цілісної соціальної культури й духовності.

Абсолютно нові можливості для викладачів і студентів відкривають сучасні комунікаційно-інформатичні системи. Адаптація до них у вищій школі повною мірою залежить від школи. Вона надає реальні можливості побудови т.зв. відкритої освіти, що дозволяє кожній людині вибрати власну стратегію (форму) навчання. Необхідною на нинішньому етапі розвитку освіти є зміна соціальної ролі педагога, його перетворення з авторитета, який володіє значним обсягом знань і вмінь, у модератора, або провідника суб'єкта взаємодії у світ знань, починаючи з початкової школи.

Тому стратегічними напрямками розвитку професійної педагогічної освіти на сучасному етапі становлення нової української школи є забезпечення адаптивності, відкритості, інноваційності, креативності, перспективності розвитку особистості вчителя. А це, в свою чергу, обумовлює необхідність зміни “філософії” його освіти з предметно-відтворювальної на компетентнісну, професійно-орієнтовану на гарантований успіх.

Освіта вчителів має керуватися не лише адаптивною доктриною, а, насамперед, критично-креативним мисленням. Нині перевага надається творчому, інноваційному, самоефективному вчителю, який точно помічає й оперативно вирішує дидактико-виховні проблеми, а також проектує нові перспективи. Навчання в інноваційному режимі у ЗВО для продуктивного запровадження нового в сучасну школу, на нашу думку, є базовим положенням концепції підготовки нового вчителя для нової української школи. І хоч на сьогоднішній день в системі професійної підготовки сучасного вчителя все ще домінує предметно-інформаційний, відтворювально-оцінювальний принцип, останнім часом значно інтенсифікувалися намагання закладів вищої освіти переходити на нові інтерактивні технології та методи фундаментального й надпредметного навчання, оскільки лише за таких умов можна наблизитись до реалізації вищезазначених завдань сучасної освіти, а значить бути адаптивним й конкурентоздатним на ринку освітніх послуг.

Як нами зазначалось, “підготовка вчителя, вихователя принципово вирізняється від навчання кваліфікованого робітника. В обох випадках система вирощування кадрів має спрямовуватися на те, щоб адаптувати кожного, незалежно від фаху, до відповідної системи: в одному випадку до соціальної (майбутнього педагога, психолога), в іншому – до матеріально-виробничої (кваліфікованого робітника, інженера). Формування особистості педагога не може бути зведеним до системи розрізнено здійснюваних впливів, а має виступати як процес синкретично діяльного, професійно налаштованого привласнення сутнісних характеристик едукції і забезпечення готовності фахівців реалізувати едукційну, освітньо-розвивальну цілісність в

педагогічній діяльності. Така цілісність розглядається як спонтанне поєднання трьох нерозривно зв'язаних, синхронно функціонуючих процесів: навчання, виховання і розвитку, які мають свої, притаманні їм мету і завдання, принципи й умови, зміст і форми, методи і засоби. Як результат, у практичній діяльності має місце розрив їх у часі та просторі, функціях та результативності, в аудиторних і позааудиторних формах роботи із студентами. Забезпечення їхньої єдності виступає передумовою адаптації студентів до умов вузівського навчання, з одного боку, і реалізації адаптивної функції правильно організованого навчання, з іншого.

Фундаментальною відмінністю професії педагога від професії кваліфікованого робітника, інженера є діяльність у системі професії “людина-людина” (на відміну від “людина-машина”). Саме ця відмінність обумовлює необхідність акцентування уваги на формуванні педагога як особистості, здатної до продуктивної міжособистісної (суб’єкт-суб’єктної) взаємодії. В педагогічній діяльності (на відміну від технічної) не можна запровадити стандарти професійної поведінки (крім типових ситуацій – наслідок – причина) відповідно до тих чи інших ситуацій, оскільки вони практично ніколи не повторюються. Це пояснюється тим, що навчання в цілому, як і будь-яка педагогічна ситуація зокрема, передбачають різні форми взаємодії суб’єктів діяльності. А тому кожного разу, приймаючи професійне рішення, вчитель має максимально враховувати психологічні особливості учня як індивідуальності, як суб’єкта взаємодії, прогнозуючи його найбільш ймовірні реакції й поведінку. Тому повернемо увагу на необхідність забезпечення едукативної цілісності, що інтегрує базові складові педагогічного процесу (адаптивну, навчальну, розвивальну, виховну). Тобто, в системі професійної освіти педагога йдеться про необхідність цілісного формування його професійної компетентності, де будуть інтегровані можливості для отримання необхідних фахових знань, оволодіння об’єктивними методиками професійної діяльності, а також формування особистісних якостей, професійних позицій, які визначають здатність педагога до продуктивної взаємодії, професійно-

особистісного самотворення, внутрішньокласного педагогічного менеджменту.

Зрозуміло, що реалізація цих складних завдань в системі професійної освіти педагога безпосередньо залежить від системи організації навчання, яке є провідним видом діяльності студентів, зокрема, йдеться про реалізацію його адаптивного потенціалу, основу якого складають педагогічні здібності, що мають знаходитися в центрі уваги при підготовці вчителя. Саме зміст, форми, методи навчання, організація діяльності в цілому мають враховувати наявний адаптивний потенціал студентів, а значить і бути сприятливою умовою для формування професійної компетентності майбутнього вчителя, інтегруючи в собі всі перераховані вище педагогічні здібності. Реалізація адаптивних функцій навчання також можлива за умови забезпечення комфортності фізичного, психологічного й емоційного самопочуття студента, усвідомлення ним власної значущості у цьому процесі, відчуття самореалізації, професійного зростання. Означені умови забезпечують ефективність адаптації студента до професійного навчання інноваційного рівня, а значить і ефективність професійної підготовки загалом.

Значущим фактором оптимізації, модернізації системи професійної підготовки вчителя, організації освітньої діяльності у ЗВО є аналіз діяльності вчителів у сучасних освітніх закладах, оскільки це дає можливість оцінити рівень ефективності їх педагогічної діяльності відповідно до сучасних вимог, а значить і визначати рівні адекватності сучасним потребам школи й вимогам суспільства до професійної підготовки вчителя у ЗВО.

Проблемам дослідження ефективності професійної діяльності вчителів присвячено багато робіт відомих науковців [9; 61; 62; 66; 104]. Зокрема, Н. Кузьміна, Л. Мітіна та інші, вивчаючи проблему ефективності педагогічної діяльності вчителя, виявили ряд суб'єктних чинників, які впливають на перебіг педагогічної діяльності, а саме: 1) тип спрямованості особистості; 2) рівень здібностей; 3) професійно-педагогічна компетентність. Під професійно-педагогічною компетентністю розуміємо єдність

особистісної, теоретичної та практичної готовності педагога до успішної професійної діяльності.

Зміст теоретичної готовності містить загальнонаукові, психолого-педагогічні та спеціальні (фахові) знання, а також набір певних умінь, а саме: аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних. Змістом практичної готовності вчителя визначені комунікативні та організаційні навички [62]. Інші дослідники зосереджують увагу на вивченні професійних педагогічних здібностей. До основних професійно-педагогічних якостей науковці відносять організованість, наполегливість, гуманність, любов до дітей, розвинуті волюві та особистісні якості, емоційність, емпатію тощо. М. Левітов важливими вважає комунікативні та інтелектуальні здібності, самостійність і творчий склад мислення, організаційні схильності [48].

Цю думку доповнює інша група дослідників і вважає, що, крім вищезазначених загальних здібностей, необхідних у професійній діяльності вчителя, є рефлексивно-гностичні здібності, здатність до колективної організації та ораторські здібності, що допомагають змістовно, образно та емоційно презентувати навчальний матеріал [35; 48; 52].

Аналіз зазначених вище якостей і здібностей, які, на думку провідних дослідників у сфері професійної діяльності вчителя, найбільшою мірою впливають на результативність педагогічного процесу, що стосується особистісних якостей і реалізуються загалом у життєвому просторі людини. Так, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, інтелектуальні, організаторські, ораторські, творчі, комунікативні здібності не є суто психологічними, вони актуалізуються в організації педагогічного процесу. Тому в системі організації професійної підготовки майбутнього педагога важливо створити такі освітньо-розвивальні ситуації, в яких би вони могли актуалізуватися, розкритися і мати сприятливе середовище для їх розвитку, в якому головним суб'єктом має виступати не викладач, що спричиняє суб'єкт-об'єктну взаємодію, а сам студент. Тому педагогічні ситуації в системі професійної освіти будуть сприятливими для розвитку цих здібностей, якщо стануть комфортними для самовираження,

самореалізації студента, вияву своїх сутнісних характеристик, тобто адаптованими до умов його особистісного розвитку й особистісної самореалізації.

Формуванню й реалізації адаптивної функції навчання у процесі професійної підготовки з позицій ознак конкурентоздатності вчителя сприяють різні види його здібностей: дидактичні, академічні, перцептивні, мовленнєво-ораторські, організаторські, комунікативні тощо.

Дидактичні здібності, що проявляються в умінні доступно презентувати учням навчальний матеріал, сприяють розкриттю складних питань ясно і зрозуміло, викликаючи у дітей інтерес до предмета спілкування, спонукаючи їх до активного, самостійного мислення. Вчитель з дидактичними здібностями вміє при потребі відповідним чином реконструювати, адаптувати учбовий матеріал, важке зробити легким, складне – простим, незрозуміле – усвідомленим. Професійна майстерність, як її розуміють сьогодні, включає здібність не просто популярно і зрозуміло подавати матеріал, але й здібність організовувати самостійну роботу учнів, самостійно набувати знання, розумно і тонко “диригувати” пізнавальною активністю учнів, спрямовуючи їх у необхідний напрям думання, діяння.

Велику роль в адаптивних процесах відіграють академічні здібності до відповідної галузі знань (математики, фізики, біології, літератури тощо), набуті в школі. Здібний учитель знає предмет не тільки в межах учбового курсу, а значно глибше, постійно слідкує за відкриттями в науці, абсолютно вільно володіє матеріалом, проявляє до нього великий інтерес, прагне до дослідницької роботи, пошуку інноваційних знахідок.

Перцептивні здібності дають можливості вчителеві проникати у внутрішній світ учня за результатами психологічних спостережень, пов'язаних з глибоким розумінням особистості дитини, її тимчасових психічних станів. Вчитель-психолог, за незначними ознаками, невеликим їх зовнішнім проявом, реагує на ледь помітні зміни у зовнішньому й внутрішньому стані учня і намагається з'ясувати їх причини, надати необхідну допомогу, поради і рекомендації батькам.

Мовленнєво-ораторські здібності проявляються в умінні ясно і чітко висловлювати свої думки і почуття за допомогою мови, а також міміки і пантоміміки. Мова здібного вчителя на уроці завжди спрямована на учнів. Чи повідомляє вчитель новий матеріал, чи коментує відповідь учня, висловлює схвалення чи осуд, мова його завжди вирізняється внутрішньою силою, впевненістю, зацікавленістю в тому, про що він говорить. Висловлювання думки ясне, просте, зрозуміле для учнів.

Організаторські здібності включають, по-перше, вміння організувати учнівський колектив, об'єднувати його, надихати на вирішення важливих задач і, по-друге, – правильно забезпечувати свою власну роботу, педагогічну взаємодію в індивідуальній, парній чи фронтальній формах спілкування. Її організація передбачає вміння правильно планувати і контролювати її перебіг. У досвідчених вчителів виробляється своєрідне почуття міри і часу – вміння правильно розподіляти роботу, вкладатися у визначений термін її організації й виконання.

Авторитарні здібності в поєднанні з комунікативними вміннями безпосередньо емоційно вольовим способом впливають на учнів і на цій основі завойовується авторитет, який складається не тільки на основі знання предмета і педагогічного такту вчителя, а й залежить від цілого комплексу особистісних вольових якостей вчителя (рішучість, витримка, наполегливість, вимогливість), почуття відповідальності за навчання і виховання школярів, від впевненості вчителя в тому, що він правий, від уміння передати цю впевненість своїм вихованцям, здібностей до спілкування з ними, від уміння знаходити до них адекватний підхід, встановлювати з ними чуйні стосунки, виявляти педагогічний такт.

Означена система здібностей, як психологічне підґрунття й педагогічна цінність, у процесі підготовки вчителя інтегрується в особистісно-професійну цілісність, за чого домінуючим у формуванні здібностей виступають особистісні якості, а саме: організованість, наполегливість, гуманність, любов до дітей, вольові та особистісні якості, емоційність, емпатія. Ці загальнолюдські якості професіоналізуються в контексті педагогічних ситуацій та діяльності. Але як правило, ці якості в

процесі професійної підготовки вчителя не діагностуються, бо їх розвиток не є цілеспрямованим, а тому малоефективним, чим ускладнюється адаптація молодого вчителя до роботи з дітьми, їхніми батьками (що уже є відчутним під час залучення студентів до педагогічної (навчальної та виробничої) практики).

Особистісне та професійне, за умов їх інтеграції в цілісність, сприятиме тому, що життєвий простір сприйматиметься студентом як мобільний суб'єкт особистісного становлення і помітного фахового зростання.

Значущість доцільно організованих адаптивних процесів у сфері професійної підготовки вчителя доводить також аналіз сутності педагогічної діяльності, представлені через її структурну організацію. Виділимо її наступні компоненти: гностичний, конструктивний, організаційний і комунікативний. Більш детально проаналізуємо основні компоненти педагогічної діяльності, професійно важливі вміння та необхідні психологічні якості для успішного забезпечення педагогічних компетенцій вчителя.

Гностичний компонент розглядається як система знань і вмінь вчителя, які складають основу його професійно-педагогічної діяльності. Вона включає в себе культурно-професійний рівень освіченості, світогляду та спеціальні знання. До загальнокультурної складової відносяться знання з літератури, мистецтва, історії, філософії, вміння орієнтуватись у питаннях релігії, права, політики, економіки, життєвих ситуацій тощо. Спеціальні знання включають в себе знання з предметів навчання учнів, також знання з педагогіки, психології та методики й технологій навчання.

Якщо гностичний компонент складає основу діяльності вчителя, то конструктивний та прогностичний компоненти допомагають досягати високого рівня педагогічної майстерності, психологічним механізмом реалізації яких є моделювання освітньо-виховних ситуацій і процесів. За допомогою конструктивного та прогностичного компонентів забезпечується вміння орієнтуватись на кінцевий результат, вирішувати актуальні задачі освіти і поведінки. Що стосується організаційного компонента, то його значущість полягає у максимальній підтримці логіки розгортання педагогічного процесу, розвитку здатності

реалізувати сформовані моделі уроку, виховного заходу тощо безпосередньо в практичній діяльності.

Інтеграція усіх цих компонентів складає індивідуальний стиль діяльності педагога, оскільки їх реалізація здійснюється не за зразками, прописаними в підручниках стереотипами, а відповідно до власного уявлення про ефективність суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії (відповідно до отриманих знань та засвоєних моделей професійної діяльності), врахування конкретних умов ефективного її перебігу.

Професійна підготовка вчителя до реалізації педагогічної діяльності (у комплексі її складових) передбачає свого роду трансформацію (перенесення) особистісних якостей та менеджерських вмінь студентів (конструктивних, прогностичних, організаційних, самоефективних) на рівень фахових компетенцій. Тобто, йдеться про свого роду адаптацію особистісних надбань до умов і вимог набування професії вчителя та норм і досвіду педагогічної діяльності, забезпечуючи їх професійною спрямованістю як за змістом, так і за формами та методами її організації, забезпечення, самооцінювання.

1.2. Сутність, види та структура адаптації як процесу, стану, форми поведінки людини в різних середовищах: аспекти її вивчення

Адаптація є проблемою багатоаспектною, а відтак і міждисциплінарною. Вперше це поняття було введено у науковий обіг у другій половині XIX століття німецьким фізіологом Г. Аубертом як пристосування органів зору до впливу зовнішніх подразників шляхом підвищення або зниження порогу чутливості. З часом термін почав отримувати інші трактування, відповідно до предмета наукового інтересу та сфери діяльності науковців: філософія, соціологія, педагогіка й психологія загальна, спеціальна, біологія, а звідси – класифікація адаптації за її видами: *фізіологічна*

адаптація, психофізіологічна, психічна та психологічна адаптація, соціальна, соціально-психологічна, педагогічна та дидактична адаптація тощо.

Поняття адаптації розглядається в різних аспектах відповідно до особливостей тих наук, предметом дослідження яких є адаптація, адаптивні процеси. Так, з позицій біології вона являє собою сукупність морфологічних, поведінкових, популяційних та інших особливостей визначеного біологічного виду, які забезпечують можливість специфічного способу життя у відповідних умовах зовнішнього середовища завдяки адаптивним процесам пристосування організмів до звичних чи змінюваних умов їх існування і розможення.

У психології адаптивні процеси трактуються як гомеостатичне урівноваження здатності індивіда у фізіологічно допустимих межах пристосуватися до нових впливів на організм навколишнього середовища [78].

У професійному контексті адаптація трактується як процес і результат пристосування працівника як на початковому етапі його роботи на даному підприємстві до особливостей робочого місця та організації праці на виробництві, так і в ході впровадження різних змін в його функціонування.

Порівняльний аналіз поданих визначень свідчить про те, що головним механізмом адаптивних процесів виступає безпечність взаємодії суб'єкта життя і діяльності із зовнішніми умовами і впливами оточуючого середовища, гармонізація, урівноваження взаємовпливів і стосунків за рахунок здатності людини пристосовуватися до змін, чим і визначається рівень її адаптивності.

Оскільки зовнішні умови, оточуюче середовище є складними і неоднорідними явищами, то й адаптивні процеси, з ними пов'язані, є предметом спеціальних досліджень не лише в рамках конкретних наук, а й в багатогранних їх аспектах. Будь-який соціальний простір, діяльність вносять свої специфічні особливості у взаємовідношення з людиною, а значить і потребує адекватних умов, які б забезпечували ефективність адаптації на певному етапі

її перебігу в процесі навчання чи професійної діяльності, фахового зростання.

Тут означимо лише окремі наукові пошуки, в яких визначається своє, більш конкретизоване тлумачення досліджуваного поняття відповідно до предмета наукового інтересу.

В біології – це:

– пристосування у процесі еволюції будови, функцій, поведінки організмів до певних умов існування [44; 98];

– порушення чи відновлення гармонії та взаємовідповідності організму і середовища [89];

– сукупність морфологічних, поведінкових, популяційних та інших особливостей визначеного біологічного виду, що забезпечує можливість специфічного способу життя у визначених умовах зовнішнього середовища [21];

– пристосування будови і функцій організму до умов існування і як самий процес пристосування (в фізіології та медицині – процес звикання) [23];

– пристосування органа організму, особистості або групи до змінених умов, процес пристосування організму до середовища, визначення відношення рівноваги (відносно гармонії), яке встановлюється між організмом і середовищем, результат пристосувального процесу – досягнення “мети”, до якої “прагне організм” [96];

– індивідуально-психологічні характеристики людини [38; 57; 91], реакція окремих органів або систем на несприятливі умови діяльності, як перебудова різноманітних функцій або сфер людини: емоційно-вольової сфери, когнітивних властивостей особистості [54; 64];

Якщо виходити з того, що адаптація – це водночас процес і маніпуляція (сукупність дій), то вона має свою структуру (мету, зміст, способи функціонування і результат) і психологічний вплив на людину змін (своїх, інших, середовища). Про це засвідчують наявні матеріали про розкриття сутності адаптації науковцями різних галузей знань. Нас впершу чергу цікавлять позиції з цього приводу психологів, соціологів, педагогів, біофізіологів, оскільки

вони комплексно, інтегровано, цілісно мають відношення до дидактичної сутності адаптивного навчіння людини у різні періоди її життєдіяльності.

В соціології – це стан, процес і форма поведінки людини. Стан, в якому потреби індивіда і вимоги середовища повністю чи частково гармонійно задоволені. Процес, в результаті якого гармонійний стан досягається в результаті повної інтеграції особистості з соціальним середовищем, в ході якого відбувається її повне, часткове або формально захисне пристосування [4; 10].

У психології – сукупність пристосувальних заходів людини, спрямованих на усунення або максимальне обмеження негативних дій різних внутрішніх чинників і зовнішніх середовищних факторів, що порушують відносну динамічну сталість організму, його психіки і відповідно форму поведінки. Для збереження внутрішнього стану рівноваги мотивації прагнення особистості до зменшення свого психологічного напруження, якого не вистачає з різних причин, які слід виявляти для підвищення ефективності її включення в соціальні, психологічні, академічні, виробничі та інші адаптивні процеси та маніпуляції.

Зовнішнє і внутрішнє середовище, яке має бути спрямованим на підтримку і збереження гомеостазу (постійно позитивний стан), потребують активності особистості у вигляді єдності акомодативної (пристосування до вимог і правил середовища – зовнішніх факторів впливу) та асимілятивної (перетворення або уподібнення середовища до себе), виходу із стресової ситуації, позбавлення деструктивного (руйнівного) впливу стресу на психосоматичний і фізіологічний стани особистості [84; 85]; включення в діяльну та соціальну активність особистості, підвищення рівня сформованості її мотиваційної, когнітивної, рефлексивної й соціальної готовності до майбутньої професійної діяльності засобами сприйняття суб'єктом дій як установки (за Д. Узнадзе), що пронизує і мотивує практично весь цілісний процес підготовки фахівця, всі сфери його психічного життя та діяльності.

За цього слід пам'ятати, що установка виникає при взаємодії суб'єкта із середовищем, при “зустрічі” потреби й пізнавального інтересу із ситуацією їх задоволення аж до вироблення

усвідомлених і неусвідомлених установок як механізмів саморегуляції діяльності особистості, формування характеру і власного стилю поведінки, сталого, послідовного й цілеспрямованого характеру перебігу діяльності. Установка за цих умов здатна гальмувати перебіг адаптивних процесів, оскільки обумовлює діяльність у стандартних ситуаціях, які зустрічалися раніше (хоча в роботі вчителя вони і зустрічаються часто), а звідси – інертність й відсталість діяльності, чим ускладнюється пристосування до нових ситуацій, що виникають в умовах педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Щоб цього не сталося, необхідно постійно змінювати установку на включення у діяльність особистості різних сфер за домінанті однієї з них: мотиваційної, цільової, когнітивної, операціональної, рефлексивної або результативно-оцінювальної, чим забезпечується гармонія різних функцій установки: інструментальної (пристосування до системи норм і цінностей соціального середовища); функції захисту і самозахисту (допомагає утриманню від порушення норм поведінки в напружених ситуаціях); ціннісно-експресивної функції, що допомагає самоствердженню особистості; пізнавальної функції, що виражає прагнення особистості упорядковувати і поповнювати знання, норми і цінності у структурі ключових, предметних і фахових компетенцій.

Схожість ключових понять у трактуванні сутності і функцій адаптації можна пояснити тим, що:

по-перше, базові механізми адаптивних процесів є практично однотипними і означають формування взаємовідносин (суб'єкт-об'єктних чи суб'єкт-суб'єктних стосунків) між людиною і середовищем, в яке вона попадає (біологічним, географічним, соціальним, освітнім). Для навчального процесу тут важливе розуміння адаптації як процесу активного входження в середовище, формування позиції його реального суб'єкта, свідомо і цілеспрямовано гармонізуючи процеси акомодатії (прийняття правил середовища) і асиміляції (перетворення середовища відповідно до власних потреб, пріоритетів розвитку);

по-друге, адаптивні процеси у “чистому вигляді” практично не існують, коли йдеться про такі складні види діяльності як освітня або її складова – навчальна. Аналіз структури навчальної діяльності показує, що в її умовах актуалізуються процеси пристосування (стандарти, норми, правила, режим), гармонізації потреб (ринку праці, освітніх послуг, освітньої системи, особистісних особливостей, пріоритетів розвитку), інтеграції в систему, сформовану на основі інноваційних освітніх стандартів, наприклад, кредитно-модульну. Інтегрально в системі освітньої діяльності студента актуалізуються й гармонізуються фізіологічна, соціальна, психологічна та суто дидактична складові адаптації.

Так, Г. Балл стверджує: “Поняття адаптації використовується 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 у процесах різних типів: в обміні речовин, поведінці живих організмів, людській діяльності – індивідуальній, груповій, суспільній” [8].

Ю. Олександровський розглядає адаптацію як діяльність цілісної саморегулюючої системи, що є відбитком синтезу інтегрованої активності багатьох підсистем: соціально-психологічних контактів, пошуку і переробки інформації, емоційного реагування, біоритму організму та ендокринно-гуморальної регуляції. Згідно з його дослідженнями, адаптація однієї з підсистем приводить до зміни активності всієї адаптивної системи та утворює індивідуально-особистісний адаптаційний бар'єр [3].

Саме тому стосовно адаптивних процесів поділ на сфери наукового інтересу є достатньо умовним, оскільки, для прикладу, досліджуючи адаптацію в соціології, не можливо не використовувати результати психологічних досліджень, в яких вивчаються проблеми особистості, її мотиваційної сфери, ціннісні орієнтації, психічні функції та інше, без яких не можливо вивчати взаємовідношення особистості та оточуючого середовища.

Дослідження проблем адаптації в процесі професійного становлення майбутнього вчителя потребує інтеграції напрацювань різних галузей наукових знань. Як було зазначено вище, не можливо визначити педагогічні умови реалізації адаптивних функцій у навчанні, якщо не враховувати дані функціонування біологічної, фізіологічної, соціальної чи психологічної сфер особистості.

На основі аналізу різних підходів до розкриття сутності адаптації з позицій різних аспектів діяльності, які прямо або опосередковано визначають ефективність навчального процесу в системі професійної підготовки майбутнього вчителя, адаптивне навчання трактується як процес становлення продуктивних взаємовідношень між студентом та освітнім середовищем, у якому навчання є системотвірним компонентом з тенденцією переходу від суб'єкт-об'єктних (асиміляція) до суб'єкт-суб'єктних способів взаємодії (акомодація), які виступають базовими для реалізації адаптивної функції навчання, проектування індивідуальної, особистісно-орієнтованої траєкторії професійного розвитку та саморозвитку студентів.

Закономірно, що за сучасних соціальних умов пріоритетного значення набуває системний підхід до даного процесу, що більш повно характеризує явище адаптації. Розглядаючи процес адаптації та його маніпуляційну сутність з позицій системного підходу, слід підкреслити необхідність вивчення цього поняття як "відкритої", динамічної системи, основною характеристикою якої є стан рухливої рівноваги, що зберігає відносну постійність і сталість структур, з одного боку, та обміну і руху всіх компонентів системи, з іншого. У широкому розумінні "система адаптації людини" включає поняття взаємозв'язку між людиною, її психікою, суспільною свідомістю, діяльністю, виробничими та економічними відносинами, географічним середовищем. Саме у комплексності рішень науковці вбачають ефективно вирішення проблеми адаптації людини у навколишньому світі [28].

Відповідно до складності та поліфункціональності адаптивних процесів, що реалізуються у різних сферах життєдіяльності людини, виділяють різні види адаптації, зокрема: В. Ащепков [7] –

психологічну, соціальну, дидактичну, методичну, наукову, специфічну, виховну, біологічну, фізіологічну, економічну, побутову, політичну, правову, етнічну, кліматогеографічну; Г. Медведєв [56] виділяє соціальну й професійну; О. Мороз [63] – професійну, соціально-психологічну, соціальну, правову, суспільно-політичну, психофізіологічну, побутову, кліматогеографічну; Д. Ольшанский [69] – соціальну, психологічну, біологічну і фізіологічну; Л. Егорова [53] – соціальну, професійну, соціально-психологічну; П. Кузнєцов [47] – економічну, побутову, регулятивну, сексуальну, комунікативну, когнітивну, самореалізації.

Досліджуються також і різні аспекти зазначених видів адаптації, які конкретизують об'єкт наукового пізнання. М. Андрєєва, Л. Мітіна, І. Мурахов, А. Алексєєва, О. Солодухова розглядають такі види адаптації: адаптація в незвичних умовах біологічного середовища [64]; адаптація до соціальних відносин (соціальна адаптація), що розглядається як метод, спосіб соціалізації, розвитку особистості та її виховання, де соціалізація представляє собою засвоєння індивідом досвіду спілкування, соціального досвіду шляхом входження в соціум, систему соціальних зв'язків, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, включення в соціальне середовище [5]; адаптація до діяльності (адаптація в грі, навчальна, трудова, професійна) [61; 62]; адаптація як процес включення особистості в соціальне середовище під час будь-якої діяльності, інтеграції з цим середовищем і самовизначення в ньому на основі найхарактерніших її особливостей [94]; адаптація як спосіб подолання критичних суперечностей між умовами середовища, які різко змінилися, своєрідними вузловими точками діяльності й актуальним станом організму і психіки суб'єкта [4].

У психології також має місце поділ адаптації на види відповідно до активності людини як динамічної умови її становлення. Психолог А. Абрумова [1] визначила наступні види адаптації: функціональна (зміна життєдіяльності організму у результаті трансформації умов середовища, що сприяє зміні форм

його існування); корелятивна (приспосовування різних організмів або органів один до одного); пасивна (зміни в організмі без його участі); активна (зміни в діяльності організму за його участі); об'єктивна (зміни середовища під впливом особистості з метою пристосування).

Аналіз найбільш типових видів адаптації здійснений нами з тим, щоб визначити рівень та характер їх об'єктивації в структурі адаптації до навчання, а також реалізації адаптивної функції у процесі професійної підготовки (що стало предметом нашого дослідження) [Рис. 1].

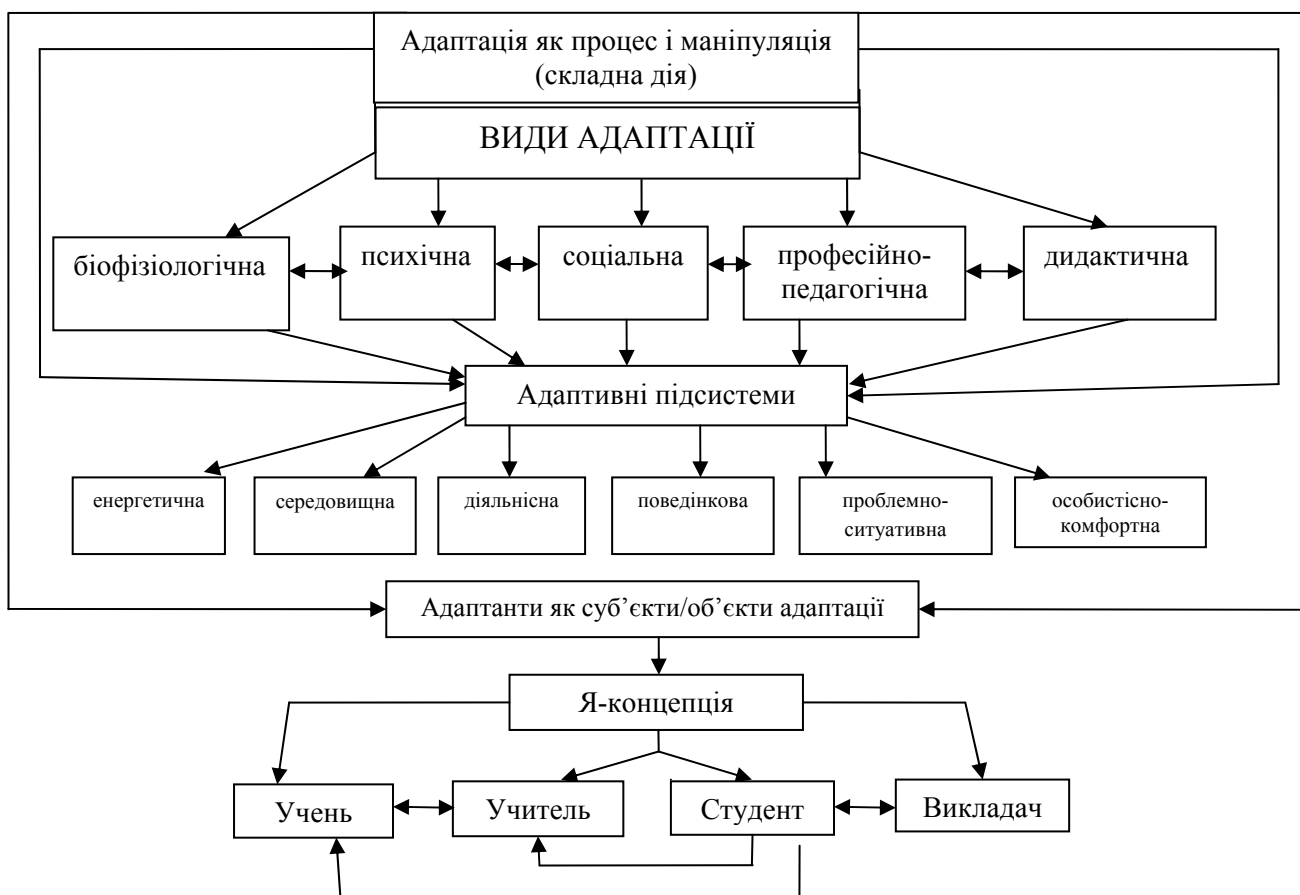


Рис. 1. Структура адаптації як процесу в системі взаємодії різновидів, підсистем та суб'єктності адаптантів

Біофізіологічна адаптація, яка забезпечує нормальну життєдіяльність організму та його трудову активність.

Дослідник Н. Агаджанян зазначає, що фізіологічний аспект адаптації – це зміна усталеного динамічного стереотипу, формування нової системи умовно-рефлекторних зв'язків, пристосування до середовища, в якому існують нові бар'єри для психіки студентів [2].

Дослідники П. Анохін, Р. Баєвський, М. Василевський та ін. вважають, що первинною є біологічна адаптація. Вона забезпечує фізіологічне пристосування організму до змін середовища: температури, атмосферного тиску, світла тощо. Біологічна адаптивна діяльність організму спрямована на збереження цілісного функціонування і рівноваги з середовищем (гомеостазу). Завдяки процесу адаптації відбувається збереження гомеостазу при взаємодії із зовнішнім світом. Процес адаптації включає в себе не тільки оптимізацію функціонування організму, але й підтримку збалансованості в системі “організм-середовище”. Кожен раз, коли у зовнішньому середовищі виникають зміни, вони змушують включати адаптивні функції організму, оскільки необхідною умовою збереження його повноцінного функціонування є відтворення та збереження рівноваги у системі “організм-середовище”. Адаптація як процес забезпечує формування гомеостатичного стану, який дозволяє утворити достатній рівень перебігу фізіологічних функцій і поведінкових реакцій. Оскільки організм і середовище перебувають у постійній динамічній взаємодії, їх співвідношення змінюються постійно. На відміну від тваринного світу, сутнісною характеристикою людського перебігу процесу адаптації є зміна психічного, психологічного та смислового функціонування людини.

На думку Н. Лукашевича та В. Солодкова, в основі біологічної адаптації людини відображена загальна для всіх живих організмів біологічна організація, яка пристосовується при наявності відповідних адаптивних механізмів [51].

Спираючись на “гомеостатичну” концепцію, Ф. Березін зазначає, що процес адаптації реалізується кожного разу, коли в системі “організм-середовище” виникають сутнісні зміни, і

забезпечує відновлення гомеостазу¹, який дає змогу досягти максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій. В дослідженнях Ф. Березіна також встановлено, що люди молодшого віку більш адаптивні, ніж старше покоління. Автор приходить до висновку, що чим гнучкішою є нервово-психічна організація людини, чим вона молодша і має високорозвинену свідомість, тим легше проходить процес адаптації і легше переноситься стрес [10].

Аналізуючи сутність фізіологічної складової адаптації студентів у процесі організації навчальної діяльності, не будемо акцентувати увагу на загальновідомих гігієнічних вимогах, які більшою мірою стосуються приміщення, в якому проходить навчальний процес (освітлення, чистота, повітряний і температурний режими та ін.), забезпечуючи комфортність самопочуття під час навчання.

Важливо звернути увагу на те, що студент виступає не просто об'єктом навчального процесу, свого роду "споживачем" благ, які йому пропонує навчальний заклад, його викладачі, а й суб'єктом, який значною мірою може і має забезпечувати самоадаптивність свого фізіологічного стану. Передусім це стосується:

- потреби і вміння підтримувати організм у хорошому психічному й фізичному стані, який забезпечує адаптивність до умов, що постійно змінюються;

- культивування здоров'я як однієї з найвищих не лише життєвих, а й професійних цінностей;

- встановлення оптимального для себе режиму дня відповідно до особливостей біологічних ритмів, індивідуальних вікових особливостей, умов навчання та професійної діяльності;

- активності в облаштуванні власного життєвого, навчального, соціо-культурного простору (вдома, в університеті, в місті, де проживає студент).

Психічна (психологічна) адаптація визначається як найбільш довершений, складний пристосувальний процес, який

¹ **гомеостаз** – відносна сталість біологічних властивостей внутрішнього середовища організму людини (складу крові, температури тіла).

залежить від психічного стану й умов розвитку людини. За несприятливих умов цей вид адаптації може порушуватись та приводити до змін в інших адаптивних рівнях [3]. Психологічний аспект адаптації має відношення до функціонування особистості в соціумі у відповідності до його норм і вимог, а також згідно з потребами та інтересами самої особистості. На думку А. Петровського, адаптація – це перша фаза особистісного становлення індивіда, який входить у соціальну спільноту. Цей підхід базується на визнанні права індивіда бути особистістю, його потребою в персоналізації. В процесі адаптації відбувається привласнення індивідом соціальних норм і цінностей, освоєння соціально-типової поведінки; індивідуалізація, відкриття свого “Я”, виявлення своїх схильностей і можливостей, особливостей характеру, тобто становлення людини як індивідуальності. Основним проявом психологічної адаптації вважається взаємодія особистості з оточенням та її діяльнісна активність. Вивчення процесів адаптації тісно пов’язане з уявленнями про емоційну напругу і стрес. Загальні закономірності процесу адаптації людини подані у роботах Г.Сельє [87]. В основу концепції стресу він покладає поняття “загального адаптаційного синдрому” як сукупності неспецифічних адаптивних реакцій індивіда у відповідь на дії різноманітних стресорів. Особливу роль за цього він відводить поняттю “адаптаційна енергія”, яка розрізняється як енергія “поверхнева” і “глибинна”. Якщо перша витрачається при безпосередній дії стресорів, то друга є резервом організму, за рахунок якого відновлюється “поверхнева” адаптаційна енергія. Г.Сельє виділив наступні стадії розвитку стресу (інформаційного або емоційного перевантаження), які залежать між собою і впливають на адаптаційні процеси, зокрема:

- стадія тривоги (безпосередня реакція на вплив середовища);
- стадія резистентності або протидії (афективна адаптація до раптових змін настрою);
- стадія виснаження (порушення процесу адаптації) [4].

З виникненням тривоги науковці [Ю. Александровский, Ф. Березин, Л. Китаєв-Смик, Т. Кокс] пов’язують збільшення поведінкової активності, зміни характеру поведінки і включення

механізмів інтрапсихічної адаптації людини. Тривога здатна не тільки стимулювати активність, вона сприяє руйнуванню неадекватних поведінкових стереотипів. Згідно з даними, наведеними у науковій літературі, тривога має ознаку небезпеки, носить характер невизначеності. Реакції інтенсивної тривоги блокують формування адаптивної поведінки, дезінтегрують конструктивні реакції і приводять до загального негативного особистісного стану. Таким чином, тривога є основою будь-яких змін психічного стану і поведінки людини, яка знаходиться під дією стресору [10]. Розкриваючи взаємозв'язок стресу та адаптації, Л. Китаєв-Смик визначає чотири основних субсиндроми: емоційно-поведінковий, вегетативний, когнітивний і соціальний. Значимість цієї концепції полягає в тому, що автором здійснена вдала спроба проаналізувати адаптацію з точки зору її системно-організованого людиною процесу і середовища [36]. Загалом, згідно з концепцією стресу, всі реакції організму регулюються чинниками стресу і виникаючим у зв'язку з ним адаптаційним синдромом [39].

Стосовно професійної підготовки студента, високий рівень психологічної адаптивності визначається безконфліктністю педагогічного процесу, гармонізацією стосунків між студентами та викладачами, між студентами, формуючи ситуацію взаєморозуміння, продуктивної взаємодії, створення позитивного мікроклімату під час навчальної діяльності, що продукує позитивні переживання, а також оптимальні можливості для успішного навчання, самореалізації у його контексті.

У структурі психологічної адаптації актуальність представляють такі її складові як: особливості перебігу психічних процесів студента, його ціннісні орієнтації, індивідуально-типологічні особливості, особливості системи взаємовідносин з викладачами, іншими студентами, групою, освітнє мікросередовище, мікроклімат під час проведення навчальних занять та ін.

Означені вище позиції мають безпосереднє відношення до організації навчального процесу у ЗВО, оскільки їх врахування (або ігнорування) безпосередньо позначається не лише на ефективності навчання (а значить і професійної підготовки майбутнього

вчителя), а й на його особистісному розвитку. Актуальність проблеми набуває особливої гостроти в ситуації переходу від традиційної (інформаційно-репродуктивної системи організації навчального процесу до інноваційної (особистісно-орієнтованої на професію), головна особливість якої полягає в домінуванні процесу професійного та особистісного самотворення. Некомфортні у психологічному аспекті умови навчальної діяльності студента призводять до необхідності не завжди свідомого пристосування до умов, визначених навчальним закладом або викладачем на своєму навчальному занятті. Процеси самоактуалізації, самореалізації, самотворення потребують навчальної ситуації, що продукує у студента почуття внутрішнього комфорту, особистісної значущості.

Важливо акцентувати увагу на тому, що у психологічному аспекті студент також є не просто “споживачем” умов, які йому пропонує ЗВО, конкретний викладач, а і їх співтворцем за рахунок:

- ефективного розвитку особистісних якостей, необхідних для активної взаємодії з іншими суб'єктами навчального процесу, формування готовності до реалізації педагогічних функцій у майбутній професійній діяльності;

- формування активної позиції в процесі професійного розвитку загалом, навчальному процесі зокрема;

- самопізнання, самоаналізу, що обумовить адекватне сприйняття себе в контексті навчальної діяльності: пріоритети та проблеми свого розвитку;

- постійного аналізу навчального середовища, навчальної ситуації, визначаючи стратегії та способи оптимальної адаптації чи пристосування до них.

Соціальна адаптація трактується як процес, який забезпечує організацію мікросоціальної взаємодії, формування адекватних міжособистісних стосунків, оптимальних для реалізації поставленої мети і цілеспрямованих дій.

Ряд науковців [Ф. Березин, В. Розов, І. Соколова, S. Parker], досліджуючи проблеми адаптації людини до постійних змін навколишнього середовища [10; 92; 103], доводять, що саме процес адаптації та його успішний перебіг визначає рівень можливостей людини щодо діяльності в системі взаємодії та міжособистісних

стосунків її суб'єктів, безпосередньо впливаючи на результативність їх спільної діяльності.

Пристосування особистості до змін навколишнього середовища пов'язане не тільки із зовнішніми, але й із внутрішніми (психічними) змінами. На думку Н. Колизаєвої, "внутрішній" чинник адаптації впливає на процес пристосування в заданих умовах і визначає загальний стиль адаптивної поведінки. Нею встановлено, що найбільш поширені характеристики адаптації не є універсальними, а універсального адаптивного типу взагалі не існує. Адаптивною можна вважати таку ситуацію, коли існує оптимальна взаємодія між ситуацією, діяльністю і особистісною характеристикою, яка сприяє ефективності адаптації з "найменшими енергетичними витратами".

Н. Колизаєва визначає параметри, за якими можна діагностувати рівень адаптивності людини до ситуації в структурі діяльності, а саме: тривожність, пов'язаний з нею емоційний дискомфорт, локус контролю, самооцінювання, вольова й особистісна активність, психологічний захист [42].

Дослідники [В. Брудний, Н. Милославова] до адаптивних особистісних характеристик відносять комунікативну лабільність, організованість, активність, навички особистісної рефлексії, сформованість комунікативної діяльності і поведінки. Вищезгадані характеристики формуються на різних стадіях адаптації як процесу в залежності від актуальності ситуації й успіху в адаптивній діяльності [59].

Характеризуючи вплив соціального фактора на процес адаптації, вчені виділяють різні погляди на її сутність, функціональні особливості. Одні з них розуміють соціальну адаптацію як процес засвоєння індивідом соціальних норм поведінки та цінностей суспільства [60; 86]. Інші дослідники представляють адаптацію як процес поступового (еволюційного) переходу суспільних норм та ідеалів в особистісні установки [30; 38; 42]. Ряд робіт присвячена розумінню адаптації як звикання особистості до зовнішніх умов, а також перетворення як середовища, так і самих себе відповідно до суспільних і особистісних потреб [63].

Актуальність проблем соціальної адаптації визначається безпосереднім впливом якості освітнього середовища, психологічного мікроклімату, що супроводжують процес навчання та його результативність. Зрозуміло, що так само важливою є і зворотна залежність: продуктивність навчальної діяльності значною мірою детермінує якість освітнього середовища, психологічного мікроклімату. Окрім того, здатність учителя адаптуватись до різних умов навчального й соціального середовища та адаптивні можливості ним правильно організованого процесу навчання є професійно значущою компетенцією, оскільки постійна змінюваність умов педагогічної діяльності, їх пряма залежність від суб'єктів діяльності є однією із базових ознак сучасної концепції компетентнісної освіти.

Слід також враховувати той факт, що людина не лише пристосовується до середовища, але й активно перетворює його. Як відомо, між людиною і середовищем існують мінливі, взаємодоповнюючі як конструктивні, так і деструктивні відносини. Можуть спостерігатися їх наступні варіанти [31]:

а) зміна людини при незмінюваному середовищі (відрив від життєвих обставин);

б) різноспрямовані зміни людини і середовища, що ускладнюють адаптацію (поглиблення суперечностей);

в) незмінюваність людини при життєвих обставинах, що помітно змінюються (консерватизм);

г) односпрямовані зміни людини і середовища (синхронізація розвитку та умов), що сприяють розвитку адаптивності як інтегрованої якості особистості;

д) незмінюваність людини і середовища (стагнація – застій).

Здатність до формування та зміни соціального середовища є також значущою складовою професійної компетентності й особистісної адаптивності майбутнього вчителя, оскільки він є головним суб'єктом його творення у процесі організації навчальної діяльності учнів на уроці.

Професійна адаптація спрямована на формування загальних уявлень про характер вимог, які висуває майбутня професія до особистості та готовності студентів до успішного оволодіння

обраною професійною діяльністю. Професійна адаптація, насамперед, позначає процес пристосування людини до професії.

Зазвичай дослідження стосуються початкового етапу професійної діяльності людини, коли виникає потреба інтегруватися в нову професійну ситуацію, прийняти нові професійно та особистісно означені вимоги з тим, щоб успішно почати свою трудову діяльність, забезпечуючи гармонізацію зовнішніх вимог та внутрішніх потреб, наявних уявлень про практику професійної діяльності.

В ході дослідження були проаналізовані позиції науковців, які вивчали проблему професійної адаптації в системі професійного становлення майбутнього вчителя, намагаючись виділити її системотворчі компоненти.

Так, В. Земцова трактує сутність соціально-професійної адаптації як процес поступового пристосування в період навчання у вузі до професії і підготовки до входження у відповідну соціально-професійну групу [33].

Н. Кисильов визначає соціально-професійну адаптацію студентів педагогічних спеціальностей як процес освоєння студентом соціальної ролі вчителя, майбутньої педагогічної діяльності, успішне входження в соціально-професійний педагогічний простір, освоєння умов майбутньої конкретної трудової діяльності [36].

Д. Лопарева під професійною адаптацією студентів у закладі вищої освіти розуміє поетапний процес входження студента в нове для нього соціальне та професійне середовище, під час якого відбувається формування і розвиток професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих особистісних якостей, професійного самовизначення, так необхідних до виходу на ринок праці в ході освоєння і здійснення професійної діяльності [51].

Б. Німаєв трактує професійну адаптацію як інтегративну єдність різних сторін розвитку професійних здібностей у процесі професійно-педагогічної діяльності в різні періоди професійного становлення: довузівський, вузівський, післядипломний [66].

М. Шик визначає сутність професійної адаптації як “циклічний процес змін у психіці особистості студента, спрямований на його

пристосування до реальних умов професійної діяльності, результатом якого є стійке бажання виконувати її функції, знання способів її організації, комплекс педагогічних умінь і навичок і сформована здатність до адекватного самооцінювання особистісних та професійних якостей” [106].

Як зазначає А. Маркова, обґрунтований поділ професійного шляху на відрізки, в тому числі виокремлення в ньому періоду адаптації, “може надати педагогу орієнтири у проектуванні власного професійного зростання, а експерту – більш точні підстави при оцінюванні його праці” [55].

На основі аналізу та узагальнення поданих вище визначень можна сформулювати комплекс найбільш типових характеристик професійної адаптації в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя, які необхідно трансформувати на систему організації навчальної діяльності студента, визначаючи особливості дидактичного аспекту адаптації.

Процесом професійної адаптації передбачається: формування особистості вчителя, здатного ефективно виконувати відповідну соціальну роль; розвиток здатності до об’єднання в цілісність соціально-професійного й освітнього простору; формування комплексних кваліфікаційних знань, умінь і здатностей, необхідних для успішної самореалізації в майбутній професії; забезпечення цілеспрямованого поетапного, безперервного нарощування професіоналізму, починаючи з першого курсу навчання у ЗВО; формування мотиваційної основи підготовки до майбутньої професійної діяльності; забезпечення інтегративної єдності усіх складових системи професійної підготовки майбутнього вчителя на особистісно орієнтованій та компетентнісній основі.

Дидактична адаптація. Дидактична адаптація максимально пов’язана з професійною за умови, якщо студент, навчаючись у ЗВО, постійно проектує себе на майбутню професію, сприймаючи навчання як головну умову формування професійної компетентності, необхідної у майбутній професійній діяльності.

В. Чайка вважає, що соціально-психологічна адаптація безпосередньо визначається дидактичними умовами, тобто умовами організації навчальної діяльності: “стан соціально-

психологічної адаптованості передбачає самостійне і продуктивне виконання навчальної діяльності, відповідність ролевим очікуванням, що висуваються групою, і вимогами, які зумовлюються навчальною діяльністю". В його працях зазначається, що в процесі адаптації до навчання у вищій школі студенти виявляють різні стилі поведінки: конструктивний, агресивний і пасивний. Так, частина студентів з конструктивною поведінкою адаптуються до нових умов, реалізуючи свій потенціал розвитку. Більшість з них, в адаптаційний період, на думку автора, дотримується агресивного або пасивного стилю поведінки, для якого характерним є неприйняття існуючих норм і цінностей закладу вищої освіти, його технології навчання, соціального оточення і, як наслідок, активної ворожості до них. Для пасивного стилю властива байдужість до себе, оточуючих, навчального процесу, пригніченість, розчарування, прогресуюча невіра в себе, оточуючих, у навчальні можливості освітнього закладу [104].

У системі різновидів адаптації вирізняють дидактичну, яка досліджується на всіх етапах навчальної діяльності людини, починаючи від раннього дитинства, закінчуючи післядипломною освітою, яка реалізується і поповнюється впродовж життя людини. Як показують результати досліджень, на кожному етапі навчання адаптивні процеси, попри спільності базових позицій, мають свою специфіку і орієнтуються не лише на завдання навчальної діяльності відповідного періоду, а й на вікові та індивідуальні особливості людини. Найбільш типовою вважається позиція, що дидактична адаптація в структурі професійної підготовки фахівця забезпечує поступове введення студента до сфери професійної освіти, зокрема, сприяє розумінню специфіки системи навчання ЗВО (підготовки до нових форм і методів роботи у вищому навчальному закладі, вироблення навичок самостійності в навчальній та науковій діяльності).

Дидактична адаптація також трактується як пристосування студентів до нової для них системи навчання, яке може проходити відносно швидко, так і відносно повільно, з певними труднощами. Оперативність адаптації залежить, по-перше, від тісного зв'язку форм і методів навчання між середньою школою та вузом; по-друге,

від самостійності та творчого мислення, які вже стали самостійними рисами особистості; втретє, від повної зорієнтованості в професії й стійкого бажання оволодіти програмою вузу [53].

О. Плотнікова розуміє дидактичну адаптацію як компонент внутрішньосоціальної адаптації. На її думку, це "...складний динамічний процес входження студента в соціально-дидактичну взаємодію з викладачем шляхом опанування ним нових форм, засобів і методів навчання, усвідомлення особливостей характеру і змісту організації навчального процесу у вузі" [75].

Дослідники [Е. Ільїн, О. Кокун, В. Петренко], розглядаючи загальний зміст процесу адаптації студентів до навчання в умовах ЗВО, включає три основні складові: соціально-психологічну, що віддзеркалює зміну соціальної ролі учня на студента як майбутнього вчителя, коригування його потреб та системи цінностей, необхідність гнучкої регуляції професійно значимої поведінки, засвоєння норм і традицій інноваційної діяльності, що складаються в сучасній школі і ЗВО; дидактико-психологічну перебудову професійно спрямованого мислення і мови студентів, розвиток когнітивних функцій, уваги, пам'яті, формування професійної особистості; діяльнісну – пристосування до нових навантажень, фахово-напруженої навчальної праці, максимально наближеної до ситуацій квазіпрофесійної діяльності. Серед загальних важливих факторів адаптації студентів до умов навчання професії, що позитивно позначаються на їх діяльності та академічній успішності, науковці виділяють: рівень мотивації до навчання [35], рівень фізичного розвитку й обсяг занять фізичною культурою і спортом [41; 42], здатність до саморегуляції [111]; саморегуляції навчальної діяльності, оптимізм [107], навчальну винахідливість, наступність форм навчання [109]. Негативно на навчальній діяльності та успішності студентів позначаються конфліктність, рівень травматичного стресу, незадоволеність навчанням і надмірна самовпевненість [94].

Автор соціально-когнітивної теорії особистості А. Бандура зосередив свою увагу саме на дослідженні механізмів двобічного впливу оточення, поведінки і особистісних факторів. На думку

автора, активне ігрове начало людини, її здатність розвиватись формує не тільки внутрішній рух, але й зміну ставлення людини до навколишнього оточення і її життя. Як зазначає А. Бандура: “Поведінка формує зовнішнє оточення... В більшій мірі оточення виключно потенційне і актуалізується при цілеспрямованих діях. Лекції не вплинуть на студентів, якщо вони не будуть на них присутні, книжки не будуть зрозумілі, якщо не будуть прочитані... Подібно до цього і особистісні детермінанти є тільки потенційними, які не проявляють себе, якщо їх не реалізувати. Люди, котрі зі знанням діла говорять про ситуацію, можуть вплинути на її хід, якщо будуть говорити, а не мовчати, навіть якщо вони мають дар впливу. Тобто, поведінка частково визначає, які з багатьох потенційних впливів оточення будуть рухатись і які форми будуть мати; впливи оточення, в свою чергу, частково визначають, які сценарії поведінки будуть розвиватись і актуалізовуватись. В цьому процесі двобічного впливу змінюється як і оточення, так і поведінка, котру воно регулює” [9].

Особливе місце А. Бандура відводить когнітивним процесам: за допомогою навчання, під впливом спостереження за іншими, або на основі прикладів відбувається індивідуальне засвоєння моделей соціально-очікуваної поведінки. Важливе місце в соціально-когнітивних теоріях посідають поняття “саморегуляція”, “самоконтроль” і “самоефективність”.

Виходячи з виділених ним стратегій моделювання реальності, “самоефективність” особистості він розглядає як усвідомлену здатність людини адаптуватися в специфічних і складних ситуаціях, можливість впливати на свою діяльність, а також на функціонування особистості в цілому. На думку дослідника, висока ефективність діяльності (навчальної в тому числі) пов’язана з переживанням успіху, приводить до позитивних результатів і сприяє зростанню самоповаги особистості. Навпаки, низька ефективність, яка пов’язана з очікуванням невдач, пасивних результатів, планує дії в бік поразки, сприяє зниженню самоповаги.

Аналіз сутності різних типів адаптивних процесів і відповідних маніпуляцій показав, зрозуміло, що вони хоча і різні за своїм когнітивним наповненням, все ж мають багато спільних точок дотику з високою між ними взаємозалежністю. Вивчаючи

адаптацію молодих вчителів, О. Мороз [64] зазначає, що процес адаптації – не пасивне пристосування до колективу, а творчий комунікативний процес. В ході соціальної взаємодії люди зустрічаються з труднощами і, пристосовуючись один до одного, виробляють нові способи взаємодії з соціальним середовищем. Соціальна адаптація, за О. Морозом, включає два взаємопов'язані аспекти:

- адаптацію до певного виду діяльності (предметну адаптацію);

- адаптацію до нового колективу (соціальну адаптацію).

Отже, науковець трактує діяльнісну (предметну) складову як частину соціальної адаптації.

Інтегративний характер адаптивного процесу можна прослідкувати, аналізуючи ситуацію адаптації до навчання, в ході його здійснення:

- *навчальна ситуація*, яка вимагає оволодіння новими способами учіння з метою підвищення самоефективності;

- *соціально-психологічна ситуація*, що вимагає розвитку комунікативних компетенцій, рефлексивності, формування відповідності певним вимогам і умовам діяльності, рольового моделювання з метою підвищення адаптивної самостійності;

- *особистісна ситуація* як процес переживання трансформації особистісного існування, що вимагає поглиблення і розвитку креативної активності тощо.

Тому умовна диференціація на види адаптивних процесів дає можливість більш глибоко зрозуміти сутність кожного, закономірності функціонування, а також варіанти об'єктивації в навчальній діяльності, характер залежності ефективності навчання від особливостей їх перебігу.

Аналіз літературних джерел також дав можливість визначити чинники, які впливають на перебіг адаптивних процесів, якщо вони проходять в умовах професійно-орієнтованої освіти, в основі якої – взаємодія студента та викладача як учасників навчальної й професійно спрямованої діяльності. За логікою, адаптивні процеси мають двобічний характер, який набуває особливої значущості в умовах особистісно-орієнтованої, інтерактивної навчальної діяльності. За умов інформаційно-репродуктивної системи освіти

адаптація практично перетворюється в односторонній процес пристосування студента, який має підлаштуватися до умов навчання, а реально – до вимог, які йому безальтернативно пропонує (нав'язує) викладач.

Якщо навчання трактується як взаємодія досвіду того, хто вчить, та того, хто вчиться, то викладач, насамперед, має враховувати особливості студентів, з якими організовується навчання професії, рівень їх актуального розвитку, інтелектуальних можливостей, пізнавального інтересу, рівень сформованості навчальної діяльності (вміння вчитися), здатність до аналітично-рефлексивних дій та інше. Врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів є також однією із форм адаптації викладача до суб'єкта навчальної взаємодії, а значить і до реальних умов його навчальної діяльності.

Нами позначені чинники, які, на нашу думку, є об'єктивними і передбачають їх врахування безвідносно до індивідуальних особливостей викладача, тобто вимог, які він диктує на занятті відповідно до своїх уявлень про ефективне навчання. Тоді адаптаційні процеси будуть набувати ознак акомодативності як здатності пристосовуватися до нових умов діяльності, тобто врахування особливостей навчальної ситуації із виробленням і збереженням власної позиції, сформованої на основі "Я-концепції".

Більш глибоко зрозуміти сутність навчальної (дидактичної) адаптації, а також визначити умови її оптимізації в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя дозволить з'ясування її структурної організації.

За цього притримувалися визначеної нижче позиції стосовно того, що навчальну адаптацію (як і будь-яку іншу) не можна розглядати як відносно автономне, самодостатнє явище, оскільки в ньому певною мірою інтегровані всі складові цілісного процесу адаптації, які детермінують хід та успішність перебігу дидактичної адаптації. Водночас вважаємо, що структурування адаптивного навчання дасть можливість виділити домінанти, врахування яких допоможе оптимізувати процес адаптації не лише у навчанні, а й в інших його аспектах.

В основу запропонованої концепції системного розгляду процесу адаптації (за В. Семиченко) покладено ідею про те, що це

складне, поліструктурне явище, яке має ряд підсистем, що взаємодіють у процесі формування адаптивності майбутнього суб'єкта професійної діяльності (рис. 2):

1. Енергетична підсистема, яка представляє ресурсні можливості організму в цілому або його окремих органів, спроможні забезпечити їх функціонування в умовах підвищення енерговитрат. Психологічними еквівалентами, що відображають тенденції адаптації на цьому рівні, можуть бути самооцінка співвідношення самопочуття, активності, настрою та стану нервово-психічного напруження .

2. Середовищна підсистема стосується ставлення людини до тих зовнішньо-предметних умов, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою. Показниками адаптації, що відбувається на середовищному рівні, можуть бути відповіді на прямі запитання типу задоволеність чи незадоволеність відповідними аспектами життєдіяльності або опосередковані як впевненість в тому, що відповідний вибір був би знову зроблений.

3. Діяльнісна підсистема пов'язана із здатністю людини виконувати дії, що складають зміст відповідної діяльності. По-перше, це передбачає засвоєння нових дій; по-друге – нехтування вже напрацьованих навичок, які в нових умовах не є доцільними; по-третє – часові витрати на виконання відповідної діяльності. Показниками адаптації до діяльності можуть бути: наявність здатності уникати труднощів та не допускати помилок у виконанні основних видів діяльності, доцільний розподіл навантаження протягом доби, тижня.

4. Соціальна підсистема відображає входження людини в нове соціальне середовище. Соціальний аспект адаптації характеризується, з одного боку, ступенем прийняття людиною норм та правил поведінки в новій соціальній спільноті, а з іншого – ступенем прийняття цієї людини соціальним оточенням. До показників, що відображають тенденції соціальної адаптації відносяться: задоволення людини групою, до складу якої вона входить, співпадання індивідуальних і соціальних цінностей, соціально сприятлива позиція членів мікросоціуму.

5. Особистісна підсистема відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт

від ситуації свого життя, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку особистості. Показниками особистісного рівня адаптації можуть бути: а) зниження особистісного рівня тривожності; б) відсутність бажання змінити життєву ситуацію; в) домінування позитивних емоцій (оптимістична гіпотеза); г) впевненість у собі, у власних силах, у здатності вирішувати власні й групові проблеми; д) стійка й адекватна самооцінка власної самоефективності.

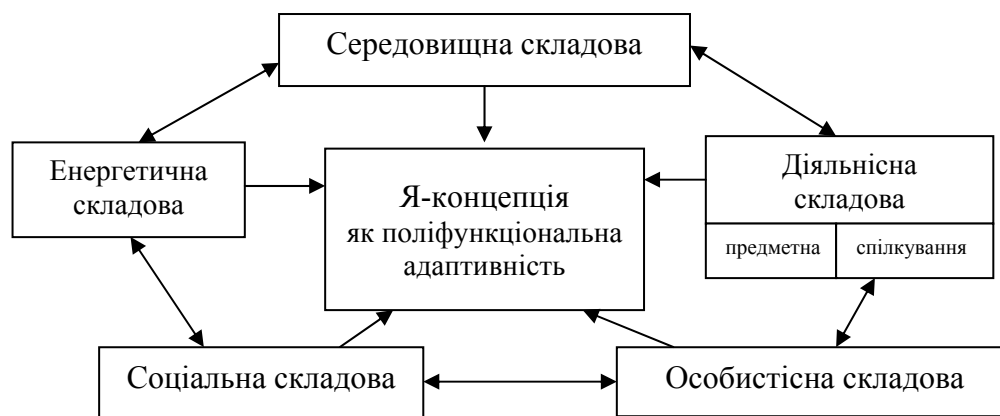


Рис. 2. Структура адаптивності особистості як соціально-психологічного явища – “Я-концепція”

У системі професійної підготовки фахівця найбільшою мірою актуалізуються такі підсистеми як діяльнісна та особистісна, оскільки інші підсистеми будуть визначальною мірою залежати від продуктивності навчальної діяльності та рівня реалізації особистості в ній. Саме в залежності від цього і буде сприйматися освітнє середовище як сприятливе або несприятливе для професійного становлення майбутнього фахівця.

До прикладу, загальновідомим є високий рівень кореляції між ефективністю діяльності та ресурсними можливостями організму, тобто якщо студент захоплено виконує якусь навчальну роботу, передбачаючи відчуття успіху, а значить і задоволення його результатами, він здатний довго зосереджувати увагу на предметі навчального інтересу, мобілізувати себе на складну та довготривалу роботу, яка при тому ще й супроводжується позитивними емоціями (зацікавлення, захоплення).

Підсистеми, що відповідають за якість середовища, в якому працює студент, безпосередньо залежать від продуктивності

навчальної діяльності. Зокрема, якщо йдеться про психологічний мікроклімат на навчальному занятті, то він є продуктом узгодженої взаємодії суб'єктів діяльності на рівнях “студент-викладач”, “студент-студент”. Ефективна організація діяльності визначає чіткий розподіл та програмування функцій учасників навчальної діяльності, комплекс домінуючих цінностей, а значить і узгоджену взаємодію у процесі виконання спільних навчальних завдань. Такий рівень діяльності неодмінно супроводжується взаєморозумінням, взаємопідтримкою, вибором адекватних форм комунікації, і, нарешті, – відчуттям спільного успіху і відчуттям своєї причетності до нього.

На основі виділення базових характеристик адаптивних процесів в системі освітньо-професійного становлення майбутнього вчителя, зокрема тих, що найбільшою мірою визначають ефективність сумісної освітньої діяльності студентів, було зроблено спробу структурувати реалізацію адаптивних функцій навчання у статичному розрізі [Рис. 3].

За цього керувалися тим, що системотвірним компонентом моделі виступає базова мета освітньої діяльності, яка спроектована в контексті особистісно орієнтованої професійної освіти. Йдеться про інтерактивну освітню діяльність, в основі якої – суб'єкт-суб'єктна взаємодія її учасників (викладача та студента), спрямована на вирішення професійно значущих навчальних задач. Зрозуміло, що реалізація цієї мети має проектуватись як зустрічний рух викладача та студента (в моделі позначене деяке домінування викладача (стрілка зверху), оскільки в структурі навчального процесу він виступає в ролі організатора-менеджера.

Тобто, апріорі ми стоїмо на позиції, що процес адаптації буде ефективним, якщо стосуватиметься не лише студента, а й викладача, який повинен також максимально враховувати не лише особливості навчальних задач, які потрібно вирішити, а й особливості навчальної ситуації, можливості суб'єктів взаємодії.

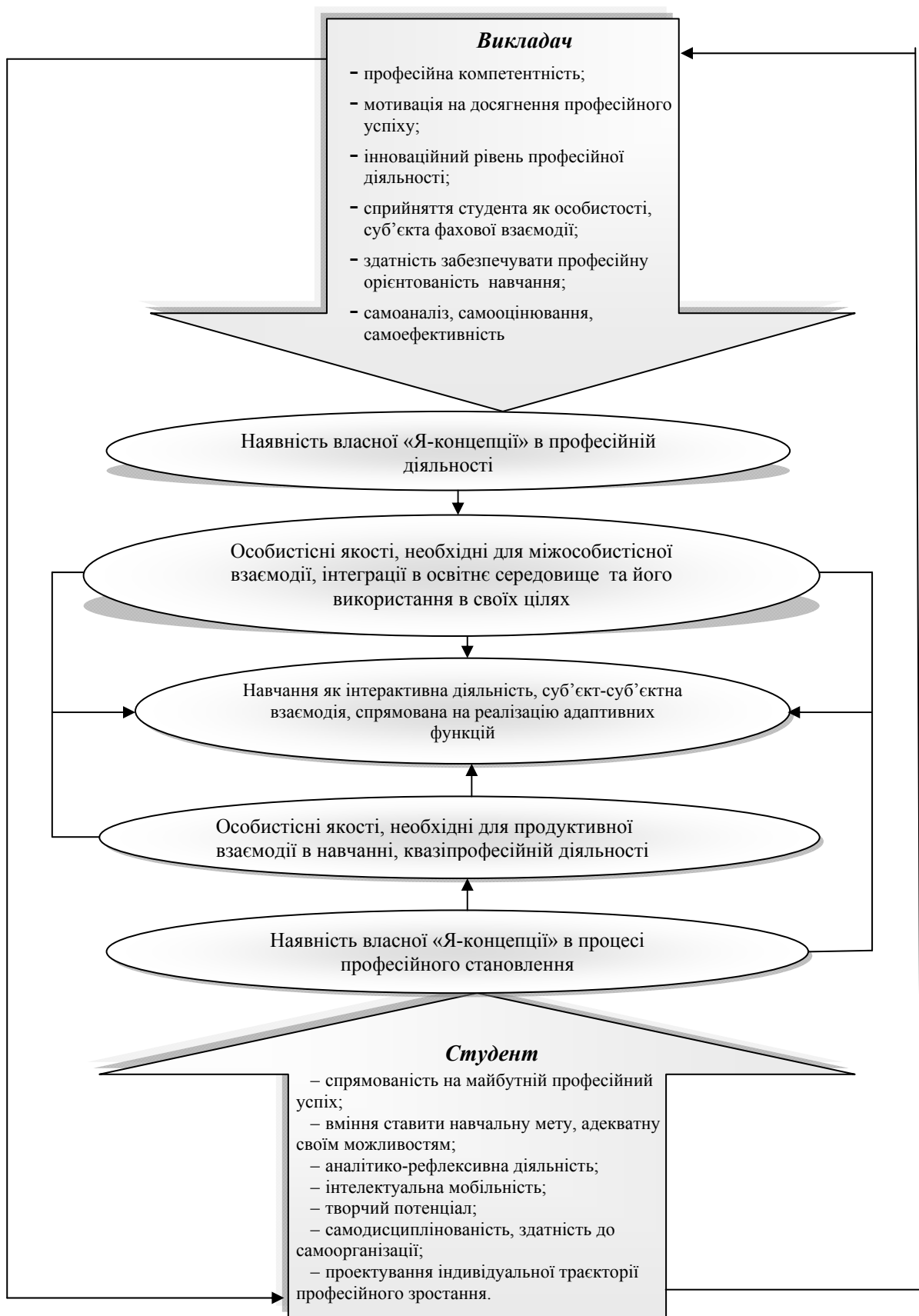


Рис. 3. Модель особистісно-фахової взаємодії "викладач-студент" з реалізації адаптивних функцій навчання професії вчителя

Аналіз літературних джерел, присвячених проблемам адаптації в умовах переходу на нові еталони (стандарти) професійної освіти, дав можливість виділити професійні та особистісні характеристики викладача, без яких інтерактивна освітня діяльність неможлива, а значить і реалізація адаптивних функцій навчання буде низькою. Так, лише високий професіоналізм, фахова компетентність викладача дає можливість формувати освітню діяльність на діалогічній основі, тобто враховуючи позиції студентів, організувати навчання як спільний, узгоджений проект реалізації мети адаптивного навчання. Саме тому викладач має мати високу професійну мотивацію з орієнтацією на професійний успіх, який визначається не лише як особистісний, а й успіх кожного учасника дидактичної взаємодії. За поданими характеристиками викладачам такого рівня професійного спрямування характерна інноваційна спрямованість, пошук найбільш ефективних моделей, технологій та форм і методів організації навчання. Головним механізмом фахово-орієнтованої адаптації є взаємодія двох досвідів: того, хто вчить, та того, хто навчається, реалізація якого можлива лише тоді, коли викладач сприймає студента як особистість, значущого суб'єкта взаємодії, майбутнього фахівця. Навчання в системі професійної освіти закономірно має бути професійно орієнтованим, оскільки, якщо студент не усвідомлює професійної значущості виконання навчального завдання, воно сприймається як самоцінність, а не чинник професійного становлення. Характерною ознакою інтерактивного, діалогічного навчання є оптимальність співвідношення управління і самоуправління в структурі навчання професії, які актуалізують у спільній навчальній діяльності студента і викладача такі процеси як самоаналіз, самооцінювання, самореалізація і як інтегрований результат – високий рівень адаптивності, становлення якої, як і розвиток, постійно, хоча й не без проблем, ускладнень, здійснюється під впливом прагнення вчителя до успіху.

Аналогічними є процеси, які проектує зустрічний рух студента і вони є адекватними умовам, які пропонує на навчальному занятті викладач, у відповідний спосіб адаптуючись до них. Так, спрямованість на майбутній професійний успіх

студента, характеристика нового типу навчання, яке постійно вдосконалюється, видозмінюється, модернізується, оскільки залежить як від особистісних установок, так і від конкретних зовнішніх умов, в яких функціонує процес фахової підготовки. Суб'єктність позиції студента визначається також вмінням ставити навчальну мету, адекватну власним можливостям, і проектувати свою траєкторію її досягнення відповідно до можливостей, конкретних освітніх компетенцій з теми навчального заняття, які значною мірою визначає інтелектуальна мобільність, творчий потенціал викладача. Аналітико-рефлексивна й адаптивна діяльність неодмінно має супроводжувати навчальний процес студента, оскільки вона "відповідає" за формування продуктивної, особистісно означеної, індивідуальної технології та стилю навчальної діяльності: результати аналізу є умовою цілеспрямованого вдосконалення будь-якого процесу (в тому числі навчального процесу професійного становлення загалом). Зрозуміло, що при цьому актуалізується самоуправління, зокрема, здатність до самоорганізації, самодисциплінованості, оскільки за таких умов студент відчуває себе суб'єктом дидактичної взаємодії, який не лише адаптується до внутрішніх чинників і зовнішніх умов діяльності, а й проектує індивідуальну, доступну для нього траєкторію власного професійного зростання.

Реалізації головної мети – організація навчання як інтерактивної діяльності в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії в будь-якій формі здійснення, спрямованої на вирішення професійно значущих навчальних задач, сприяє актуалізація таких чинників навчання як наявність власної "Я-концепції" в процесі професійного становлення, розвитку особистісних якостей, необхідних для продуктивної адаптивної взаємодії у навчанні та майбутній професійній діяльності.

Розроблена наукова парадигма відображає сутність і структуру навчального процесу як суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників, який здійснюється на основі принципів особистісної орієнтованості і є засобом безумовної реалізації адаптивного навчання в ході фахової підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

1.3. Рефлексія в структурі інших сфер психіки й мислення людини та її роль у формуванні особистості

Процес сприйняття й осмислення власних дій, діяльності, пізнання й самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини, без актуалізації адаптивної сфери психіки при самоаналізі отримуваних результатів, без свідомих роздумів щодо власного самопочуття, інтелектуальних можливостей, як і будь-яка інша сфера психіки, не є системними, продуктивними, часом суб'єктивно неадекватними й неоптимальними, соціально й морально загостреними в ситуаціях конфлікту мотивів.

Щоб адаптивний досвід людини формувався за “Я-концепцією” як передумовою і результатом соціальної й академічної взаємодії, необхідно забезпечувати її прагненням до самоповаги та поваги інших до себе. Тоді уявне про себе “Я”, що вимірюється загальноприйнятими моральними й виробничими нормами поведінки, перетворюється в ідеальне “Я”, за чого проектується й мотивується намір стати особистістю з соціально-інтелектуальним компонентом, який реалізується у само- чи спільнопредметній і комунікативній діяльності. Таким нами бачиться механізм становлення і розвитку сучасної “Я-концепції” в умовах адаптивно направленої суб'єкт-суб'єктної рефлексивної взаємодії партнерів по сумісній діяльності.

Теоретично роль рефлексії в практично важливій діяльності людини, в її психічному становленні й подальшому інтелектуальному розвитку ґрунтовно розкрита Л. Виготським. Він вважає, що “нові типи зв'язків і співвідношень функцій психіки передбачають в якості своєї основи рефлексію як відображення власних процесів у свідомості” [22].

Підтримуючи цю думку, С. Рубінштейн підкреслював, що “виникнення свідомості пов'язане з виявленням із життя і безпосереднього переживання рефлексії на оточуючий світ і на самого себе” [82].

Будучи важливими компонентами мислення, а особливо його критичності як властивості, всі сфери мислення і рефлексія розглядаються як цілісний механізм свідомості, з допомогою якого розкриваються уявлення про сутність абстракцій, теоретичного мислення і реалізуються функції діагностики рівнів його розвитку та формування дій контролю й оцінювання.

З іншого боку, рефлексія як компонент мислення, яке активізує його особистісну зумовленість, крім звичайно інтелектуальної рефлексії, дає можливість виділити ще й особистісну. У взаємозв'язку інтелектуального й особистісного в психіці людини рефлексія розширює свої функції впливу на розвиток і саморозвиток її особистості. Експериментальні факти та теоретичні роздуми щодо їх сутності дали можливість методологічно об'єднати проблему вивчення мислення й особистості і в рамках єдиного уявлення про рефлексивний механізм свідомості й мислення досліджувати проблеми адаптації особистості, у вирішенні яких рефлексія, як процес і спосіб відображення не лише окремих явищ, процесів, предметів, а й їхніх функціональних відношень та зв'язків, є методологічно значимою не лише в психології й педагогіці, оскільки зв'язана з потребою адаптуватися й перетворювати навколишній світ і себе у процесах сумісної діяльності, надаючи поведінці більш адаптивного й активного характеру [В. І. Бондар – 19].

Саме адаптивність як ознака й перебудова критичного мислення людини сприяє їй переосмислювати нові образи інтелектуального й особистісного змісту, що і виступає механізмом адаптації до їх зміни, до виникнення нових психічних новоутворень як способів безпосередньої, активної "Я" взаємодії зі світом в їх конфліктній ситуації і визначає його ("Я") самоадаптацію, самозміну і саморозвиток за законами синергетики через набутий адаптивний досвід, а досвід з його елементами (знання, уміння, творчість, цінності) й самооцінювання інтелектуальне й особистісне – це її здатність до адаптації виробничої, соціальної, культурологічної, освітньої тощо.

З цього випливає, що рефлексія – це не просто відображення у свідомості людини предметів і явищ оточуючого світу, а й досвід

адаптації до нього, що набувається рефлексивними способами. Рефлексію слід розуміти як переосмислення людиною власного досвіду відношень з предметно-соціальним світом, середовищем, яке, з одного боку, виражається в побудові нових, адаптивних для себе еталонів й образів, що реалізуються у відповідних вчинках, а з іншого – у виробленні більш адекватних знань про світ, соціум, про себе та інших. У процесі системних перетворень відбуваються якісні зміни в Я-особистості: від диференціації “Я” на фізичне тіло, біологічний організм, соціальну сутність, суб’єкт творчості до інтеграції “Я” в неповторну системну цілісність – особистість як продукт реалізації матрично-адаптивних і рефлексивних механізмів організації креативно-оцінювального мислення й саморозвитку особистості, здатної до адаптації як процесу і як способу виходу із проблемно-конфліктних ситуацій, що виникають у різних освітніх, соціальних, професійних та інших зовнішніх і внутрішніх середовищах.

Рефлексивний критицизм – це не вільнодумство в умовах професійних, проблемно-конфліктних ситуацій, а пошук розумного й мудрого виходу з них. Досвід такої поведінки людини набувається завдяки накопиченню досвіду власної адаптивності, наполегливості й праці, в ході яких активізується суб’єктне оцінювання власної волі й перетворювальних дій.

Особистість виявляє, як правило, два стани психіки: відчуження та солідарність, коли індивід сприймає інших як далеких, ворожих, ігноруючи узаконені принципи й норми поведінки, або солідаризує з ними, проявляє співдружність, взаємну турботу, дорожить своєю роботою; за цього виявляє високий рівень емоційно-позитивного ставлення до себе, інших, до світу в цілому, що є передумовами вибіркової адаптації, залежної від мотивів і здатностей кожного адаптанта.

За Е. Фромом, відчуження індивіда може виступати в найрізноманітніших формах виявлення: відчуження (деривація) від інших людей, від своїх потреб, своєї праці; від природи, своєї держави, самого себе аж до “втечі у хворобу”, самодепривацію власної психіки.

І в першому, і в другому стані психіки регулюючу й корегуючу, часто психотерапевтичну функцію бере на себе самокритичність, адаптивність та рефлексивність як оригінальні й ефективні способи пошуку себе у світі та соціумі, віднайдення істини, бачення ближніх і далеких перспектив, виявлення суб'єктної здатності переосмислювати проблеми на користь собі й загалу. Адаптація як процес критичності мислення й оцінної рефлексії, за певних середовищних умов здатна розкріпачувати внутрішньо притаманні прагнення особистості до консолідації народів, націй, громад, до сумісного соціально-культурного творення, спираючись на власний розум, досвід попередніх поколінь, почуття, продиктовані людині власною совістю, не допускаючи появи явних ознак таких властивостей психіки людини, як критиканство, шизоїдність, дезадаптація, самодепривація [21].

Дослідження засвідчують, що в стресогенних ситуаціях конфліктотворчими є надскладні для людини завдання, які виступають об'єктивною умовою актуалізації захисних механізмів, що проявляються "особистим відстороненням" від виконання завдання. Останнє блокує можливість позитивного, що розвиває особистість, переборення конфлікту і, як наслідок, затьмарює шлях до самоаналізу, самореалізації, саморефлексії як механізму, що руйнує психіку людини, її когнітивну й оцінювальну-рефлексивну сфери, набуту здатність до самоадаптації. Саме тут доречно визначити досить важливу функцію самоадаптації – рефлексію (відображення) – забезпечення взаємозв'язку інтелектуального й особистісного в психіці людини, в її досвіді, які являють собою рефлексивно-адаптивний механізм організації розвитку критичності мислення й поведінки особистості, яка знаходиться в проблемно-конфліктній, в даному випадку освітньо-професійній ситуації, і докладає зусилля з неї вийти. За цього можна виділити (за І. Семеновим), залежно від характеру конфлікту й пошуку причин його виникнення, чотири способи прояву поведінки особистості як цілісного "Я": репродуктивний та продуктивний і регресивний та прогресивний [89].

За репродуктивного й регресивного способів розвитку "Я-концепції" має місце актуалізація інтелектуальних й особистісних

стереотипів наявного досвіду (знання, способи дій, поведінка), а за продуктивного й прогресивного – поява особистісних та інтелектуальних новоутворень, як результат високого рівня сформованості адаптивності й креативності особистості студента.

В обох варіантах здійснення рефлексії легко розподіляти суб'єкти рефлексивної діяльності за зонами найближчого й актуального розвитку (за Л. Виготським) для надання кожному необхідної й досить важливої педагогічної допомоги у виході із проблемно-конфліктної ситуації (за середнього й нижче середнього рівня сформованості здатності до освітньо-професійної адаптації).

Уявимо собі, що для виявлення особливостей рефлексивної реалізації “Я” в таких ситуаціях проведено обстеження групи учнів / студентів за методикою “виконуючи завдання, думайте вслух” (з протоколом фіксації результатів кожного) пропонувалась задача із скритим, на перший погляд, унікальним, творчим змістом для розмірковування вслух.

Завдячуючи здатності актуалізувати репродуктивний спосіб вирішення задачі інтелектуальним стереотипом мислення, сам того не підозрюючи, суб'єкт спрощує її зміст і пробує розв'язати стандартним, неадекватним для цього випадку способом. Наступає тупикова ситуація дидактичного й психологічного характеру: всі спроби продовж відведеного часу (1 година) не дали позитивного результату, а переживання невдачі затьмарило процес думання, осмислення творчої задачі.

Репродуктивний спосіб реалізації власних зусиль, відбір стандартних рішень типових задач та їх апробація потерпіли фіаско. Вимога експериментатора розв'язувати задачу і внутрішня, суб'єктна неможливість продовжувати пошук нового знання вводить “Я” в психологічно ускладнену проблемно-конфліктну ситуацію, що спонукає суб'єкта діяльності до обрання іншого, регресивного способу реалізації “Я”. Йдеться про вибір особистого способу самореалізації уникнення від внутрішнього конфлікту – переконання в тому, що існуюче прагнення розв'язати задачу не може бути реалізованим. Суб'єкт взаємодії приймає рішення вийти із експерименту. Як правило, у молодшому шкільному віці таке рішення часто приймається з об'єктивних причин – активно

проявляє себе так зване паралогічне мислення, коли дитина не може пояснити причину утруднення, яке не здатна подолати.

Дав себе знати прояв захисних механізмів, вироблених “Я” для збереження себе від явних невдач у можливих конфліктних ситуаціях. За цього може бути багато позитивних моментів і одним із них є те, що відтворення особистісних, раніше вироблених стереотипів в умовах пізнавальної діяльності хоча й виявляється регресивним (поверненням в минуле) способом реалізації “Я”, все ж служить, в основному, для закріплення репродуктивного ставлення особистості до нової задачі, на базі якого в подальшому, за певних дидактико-психологічних умов, може виникнути можливість для початку творчого розвитку особистості. Однією із таких умов є недопущення консервативного (непрогресивного) становлення Я-концепції в проблемно-конфліктних ситуаціях та регресивного відходу від конфліктності рефлексивної “Я-активності”, яка б мала спрямовуватися на дійсно вольове розкриття проблемно-конфліктної ситуації, вирішення творчої задачі в цілому.

У такому випадку необхідно надати індивіду допомогу – повною мірою розгорнути особистісну й інтелектуальну рефлексію, спираючись на власний адаптивний досвід з урахуванням специфіки конкретних ситуацій, що виникають.

Слід відзначити, що позитивна реалізація “Я-концепції” в проблемно-конфліктних ситуаціях за умов прогресивно-продуктивного (творчого) мислення веде до новоутворень інтелектуального змісту, перебудови інтелектуального, адаптивного досвіду й теоретичного мислення, результатом якого стає нове знання, “народжене” адекватним (прогресивним) способом його перетворення згідно з метою пізнавально-продуктивного задуму. За цього відбувається перетворення і розвиток адаптивності не лише змістового, а й особистісного характеру.

Зміна “Я” з позицій прогресивності, здійснюваної суб’єктом адаптації, що відображає новий, більш адаптивний образ особистості, виступає основою для рефлексії людиною уявлень про себе як про здатного на досягнення продуктивного результату

завдяки власним адаптивним можливостям долати проблемні ситуації всупереч конфліктному стану, що стався.

Важливо відзначити, що за продуктивного способу реалізації “Я” кожний із способів (репродуктивно-регресивний чи продуктивно-прогресивний) є свого роду етапом на шляху пошуку рішення творчої задачі. За цього слід підкреслити, що у зміні цих етапів провідну роль відіграє спілкування в процесі суб’єкт-суб’єктної взаємодії студентів і викладача.

Попередньо викладене дозволяє дійти висновку про те, що можливості творити культивуються у спілкуванні, а реалізуються й розвиваються безпосередньо в активному процесі творчості засобами самостійних рефлексивно-адаптивних зусиль, що актуалізуються особистістю для переосмислення проблемно-конфліктних ситуацій та перетворення їх у творчий продукт.

Адаптивне навчання – це здатність суб’єкта (коуча) управління процесом навчання професії вчителя на рівні прямої взаємодії вибирати і поєднувати різні типи (види) навчання (пояснювально-ілюстративне, репродуктивно-відтворювальне, проблемно-пошукове, інформаційно-комунікаційне, модульно-медійне, інтеракційне тощо) в залежності від ряду суб’єктивних і об’єктивних факторів, зовнішніх вимог і внутрішніх потреб й реально наявних здатностей та стилів педагогічної взаємодії. Йдеться про суб’єкт-об’єктну структуру авторитарно-безпосередніх стилів чи суб’єкт-суб’єктну структуру (демократичних, антропоцентричних стилів). Їм (стилям) є притаманною відповідна педагогічна взаємодія з процесуально виробничою орієнтацією, спрямованою на вибір адекватних типів навчання та стилів організації педагогічної взаємодії відповідно до дидактичної компетентності вчителя та рівня наявної адаптивності в учнів (студентів) або педагогічно-персоналізована взаємодія з орієнтацією вчителя на виявлення причин неуспіху з позицій спеціально розроблених критеріїв оцінювання самоефективності обраного стилю педагогічної взаємодії та можливостей адаптуватися до неї учнів (студентів).

Адаптивні функції навчання і самонавчання (научіння) реалізуються у формі діалогічної адаптації засобами інтерактивних

методів і форм оволодіння фаховою компетентністю. Структура цього процесу (залежно від мети кожного заняття) та співвідношення теорії й практики забезпечується у формі лекції, семінарського чи практичного заняття, лабораторної чи педагогічної роботи в школі. Результати навчально-учбової діяльності аналізуються, оцінюються й коригуються як студентами (самоаналіз і самооцінювання), так і викладачами (зовнішній аналіз й оцінювання).

Педагогічна взаємодія коуча-менеджера за стилем суб'єкт-суб'єктної орієнтації в системі навчання традиційно здійснюється у формі прямого зовнішнього суб'єктного впливу на об'єкт взаємодії у заданому викладачем напрямі. На цьому етапі адаптивної взаємодії набувається досвід з накопичення інформації щодо оволодіння механізмом проектування, моделювання й технологізації запропонованих студентам навчальних матриць за структурою: мета, завдання, зміст навчання, умови, методи, засоби, форми та способи реалізації зовні заданої мети і мотивації оволодіння фахово спрямованими знаннями, вміннями, навичками та здатностями їх застосовувати у професійних цілях.

За спеціально організованого адаптивного навчання професії вчителя створюються умови для альтернативно-диференційованого вибору технології виконання освітньо-фахових завдань тривалої самоосвітньої роботи за такою логікою: оволодіння заданим фрагментом знання про виучуване явище, процес, об'єкт (що це таке: сутність, структура); розуміння фахово-значимої потреби в необхідності його вивчати (мотиви – стимули, що мають спонукати до усвідомленого засвоєння основ освітньо-фахових компетенцій); пояснення когнітивної структури дій: сприйняття, усвідомлення, осмислення засвоєної інформації та свідоме операційно-діяльнісне відтворення знання способів, процедур, операцій, цілісної діяльності щодо застосування теорії й технології забезпечення фахово-спрямованої діяльності; готовність до забезпечення конкретної діяльності з проектування, конструювання й моделювання професійно значимих явищ, процесів, ситуацій, що пропонуються студентам. Така логіка когнітивного засвоєння найбільш продуктивна з позицій первинної

адаптації до професії й оцінювання рівнів сформованості у студентів не лише знань, а й комплексних кваліфікаційних умінь, системне оволодіння якими забезпечує адаптивну готовність до професійної діяльності майбутнього вчителя.

Коучінг як наука про навчання взаємодіяти вчителю з учнями, викладачеві із студентами і як процес саморозвитку адаптивності обох сторін, навчання взаємодії і формування здатності частіше ставити запитання, ніж давати на них відповідь.

Коучінг як наука і процес адаптивної поведінки в середовищі суб'єкт-суб'єктної взаємодії коуча із суб'єктом (клієнтом) його уваги використовується як технологія двобічної комунікації, що ґрунтується на діалозі в умовах індивідуального, парного й фронтального спілкування за принципом взаємозалежних стосунків між керівником і підлеглим з метою підвищення ефективності когнітивних процесів, рівня фаховості науково-педагогічних працівників, якості навчання дисциплін; обміном досвідом професійного зростання бакалаврів, магістрів, докторантів тощо.

Коучінг як наука розробляє рекомендації щодо вдосконалення і зміни стилів поведінки людей, яким важко адаптуватися до нових змін, змінювати наявні стереотипи, старі звички – все те, що проникає в особисті стосунки коуча, сприяє його професійному зростанню, має входити у досвід підлеглого, в повсякденне його життя.

В цьому є одна із провідних функцій коуча як адаптанта підлеглих йому колег до постійно змінюваних соціальних, економічних, виробничих та інших ситуацій.

Адміністративний коучінг – це не просто пристосування до змін або оновлення форм і методів роботи, практики тренінгових консультацій, надання порад в роботі з індивідуумами та групами, командами, передача адаптивних функцій лідером команд, груп тощо.

Щоб бути корисним для адаптивного коучінгу з партнерами, слід встановлювати з ними довірливі стосунки, щоб інтуїтивно, майже підсвідомо вибудувалася віра і довіра один до одного, розуміти мову настрою, емоцій та ставлень, які виявляє реципієнт з

метою змінити те, що заважає йому в житті, в роботі, в дружбі, в рефлексивних ситуаціях самооцінної поведінки, в прагненні стати кращим, у виробленні мети життєдіяльності як найвищого прагнення в кожній конфліктній ситуації й віднайденні способів і засобів її досягнення. Лише глибокі переконання у наявності власних ресурсів для переборення труднощів, повного усвідомлення ситуацій, об'єктивного уявлення очікуваного результату діяльності її суб'єкт стає здатним до формування мети, вибору засобів її досягнення, переборює звички, які до цього заважали бути успішним, самоефективним. Все сказане приводить суб'єкта до нових змін, які потребують нового етапу адаптації, що є рушійною силою нової поведінки, нових, більш ефективних і якісних результатів.

У наслідок системних адаптаційних процедур суб'єкт, що оволодіває здатністю рухатись далі самостійно, починає або продовжує творити себе самого, бо коучінг-технології в педагогіці адаптивної взаємодії, суб'єкт-суб'єктних стосунків на всіх етапах становлення і розвитку конкурентоздатності особистості збагачують коучінг як науку і процес створення цілеспрямованої людини – індивідуума – фахівця – лідера на сьогоднішня й майбутнє з розумінням, як ставити та досягати мету засобами освітньої діяльності, спрямованої на реальний, суспільно значимий результат, і стати особистісно й суспільно затребуваним фахівцем, коучем, менеджером і керівником в системі освіти.

За системою буття, що практикувалась Сократом, найпростіша модель сократівських бесід ґрунтувалась на трьох категоріях: **бути** (навички, переконання, цінності, здібності, особистісні якості – основні елементи соціальної культури; **діяти** (дія, ініціативи, заходи, проекти, кроки, розумові операції); **мати** (матеріальні речі, нематеріальні цінності, стан душі, якість життя, критерії оцінювання смислу людського буття). Основу алгоритму сократівських бесід складають три діяльних приписи: бути, діяти, мати як мета, дії й очікувані результати.

1.4. Дидактична матриця реалізації адаптивного навчання студентів професії вчителя

Адаптивне навчання у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя набуває особливої актуальності, оскільки йдеться про принципове оновлення підготовки студентів до організації адаптивного, освітньо-виховного процесу в школі. Навчальний процес у ЗВО особистісно-фахового спрямування має ту особливість, що він є не лише основою початків професійного становлення майбутнього вчителя, а й метою його професійної підготовки одночасно. Важливим є не стільки цільовий, тобто планований результат навчання, скільки побічний – досвід проектування, організації та управління учбовою діяльністю. До речі, ця вимога стосується вивчення усіх дисциплін навчального плану, і в першу чергу професійно-орієнтованих. Діяльнісний підхід до реалізації експериментального змісту підготовки фахівців вимагає уміння студентів традиційну функцію заучування перетворити в навчання, як процес і результат, організований на базі конкретної професійно доцільної справи з надбанням індивідуального досвіду. Завдання вчити вчитися має підмінитися завданням вчити професійно мислити і майстерно діяти. В такий спосіб концепція організації навчального процесу у ЗВО є не лише професійно значущою, а й адаптивно спрямованою на широкий діапазон дидактичних функцій вчителя, стрижнем яких має виступати адаптивна функція педагогічної, професійно орієнтованої взаємодії. Саме тому предметом спеціального дослідження і став адаптивний потенціал організації навчальної діяльності студентів. Із зазначених позицій автори дослідження намагались проаналізувати адаптаційний потенціал організації освітньо-професійної діяльності студентів, наповненої відповідним змістом та маніпуляційними діями з оволодіння ним.

За цього в структурі навчальної діяльності студентів позиціонується важливий сегмент, що вимагає від майбутнього вчителя врахування особливостей дитини як об'єкта уваги та суб'єкта освітньої діяльності, його психофізичних даних, від яких значною мірою залежить не лише ефективність навчання, а й якість її психічного та фізичного здоров'я. Адекватно сказаному

організація освітньої діяльності дітей має структуруватися лінійно: мета та мотивація діяльності —► предмет уваги та суб'єкт діяльності (дитина) —► анатоμο-фізіологічні, біологічні та психологічні особливості функціонування дитячого організму, свідомості та психіки —► зміст діяльності —► освітньо-професійні та освітньо-наукові програми технологій педагогічної взаємодії —► продукт (результат) діяльності з його самооцінюванням з позицій способу отримання та його адаптивно-розвивальних і виховних функцій.

Максимальне врахування особливостей навчальної діяльності дитини обумовлює підхід як до відбору змісту навчання, вибору форм, методів і прийомів його організації (процедури діяльності), так і до здійснення контролю та оцінювання рівня її результативності (продукти навчальної діяльності). Цінність зазначеного підходу вбачалась ще й в тому, що в такий спосіб формується внутрішня позиція учня як суб'єкта освітньої діяльності: дитиноцентрична концепція навчання забезпечує його природовідповідність, а значить і готовність до свідомо ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в її контексті. Таке структурування освітньої діяльності в системі професійної освіти студента (майбутнього вчителя) має постійно апіорі налаштовувати його на адаптацію до:

- реальної професійної діяльності (забезпечуючи професійну орієнтованість навчання безвідносно до змістових особливостей дисципліни (професіоналізує навчання передусім технологія його організації від мети до оцінювання внеску кожного для її досягнення (вчити вчитися);

- інноваційного рівня організації освітньо-пізнавальної діяльності, оскільки врахування психофізичних особливостей дитини є необхідною умовою забезпечення не лише ефективності навчання, а й комфортності самопочуття, позитивного емоційного фону діяльності, а значить і свободи самореалізації студента у його контексті. І що саме важливе, у процесі організації навчальної діяльності, яка здійснюється на особистісній фахово-орієнтованій основі, у студентів закладаються відповідні дидактико-технологічні й адаптивні стереотипи, які вони самі потім неодмінно вибірково та творчо реалізують у навчальній діяльності школярів під час педагогічної практики, а потім – у професійній діяльності.

Для розуміння адаптивного потенціалу парних та малогрупових форм організації навчальної діяльності студентів важливим є трактування їх сутності як суб'єкт-суб'єктної взаємодії її учасників, а значить і взаємодії процесів навчання та научіння, навчальної та учбової діяльності як складових адаптивного навчання.

За авторською концепцією В. Бондаря навчальна та учбова діяльності трактуються як синхронна взаємодія протилежностей, якими є два види діяльності, що здатні інтегруватись в одну – навчально-учбову або научіння, які можна вирізняти за наступними ознаками:

- за їх нероздільністю, взаємопроникненням, коли навчання функціонує як процес з відповідною структурою і реалізується засобами організованої і керованої викладачем учбової діяльності (традиційне навчання, за якого студенти легко до нього адаптуються);

- за співвідношенням тріади “мета, засіб, результат”, за якої навчання є метою, учбова діяльність – засобом її досягнення, а продуктом (результатом) учбової діяльності, організованої у структурі процесу навчання, є научіння – оволодіння способами дій, окремими операціями, процедурами, діями – складовими механізми побудови і розв'язування задач різного предметно-фахового змісту;

- за технологією організації діяльності, коли учбова діяльність не зводиться до передачі знань у готовому вигляді, не дублює і не підміняє навчальну діяльність, зливається з нею, не втрачає свої ознаки, а організовується і регулюється у структурі процесу навчання зі скритими, а не явними взаємопереходами цілі в мету, мети в об'єкт, об'єкта в засіб, а засобу діяльності в її продукт (результат). За цього акцент робиться не на запам'ятовування інформації, а на процеси її набування, осмислення, формування досвіду проектування і здійснення пошуку результату [14].

Подані вище ознаки навчальної й учбової діяльності свідчать про те, що їх можна вважати системотвірними за сутністю двох моделей їх організації: традиційної (предметно-знаннєвої, інформаційно-репродуктивної) та інноваційної (фахово-компетентнісної й особистісно-орієнтованої). Принципова відмінність, передусім, стосується характеру взаємодії цих видів діяльності: за традиційної схеми навчальна та учбова (викладання

та учіння) практично синхронізуються і реалізуються за схемою, запропонованою викладачем (однаковою для всіх безвідносно рівня та особливостей включення кожного в учбову діяльність). За таких умов адаптація студента проходить як пристосування до наперед визначеної технології навчальної роботи, її стилю та режиму супроводу.

Зрозуміло, що студент не може реалізувати свої потенційні можливості інтелектуального й професійного розвитку, оскільки він практично є виконавцем волі викладача, не вибираючи рівня, технології та способу діяльності. Тому адаптивні процеси проходять як акомодативно-тотальне пристосування, що неодмінно призводить до пригнічення індивідуальності, гальмує процеси особистісно-професійної самоактуалізації, саморозвитку, не стимулює до визначення самоефективності.

За умов інноваційного рівня професійної освіти фактично складається ситуація, коли викладач задає загальні еталони діяльності, орієнтуючись на конкретну освітню мету, в рамках якої кожен студент має можливість самостійно визначати логіку виконання навчального завдання, вибирати методи учбової роботи, які для нього будуть оптимальними, оскільки враховуються індивідуальні характеристики, а значить і можливості кожного студента. За цього навчальна діяльність проектується викладачем як освітнє середовище, сприятливе для самовключення в діяльність з реалізації індивідуальних траєкторій досягнення навчальної мети кожним студентом. За таких умов адаптація набуває ознак асиміляційних процесів, стосується формування особистісно-детермінованої позиції у визначеній ситуації, передбачає вибір оптимальної для себе моделі квазіпрофесійної діяльності та адекватної їй поведінки в умовах навчання.

Будь-яка творча освітня діяльність (технологія, стиль) повинна опиратись на науково обґрунтовану систему знань та загальноновизнані алгоритми, зразки та еталони їх використання при вирішенні завдань будь-якого типу. Тому взаємодія навчальної діяльності (організовується викладачем) та учбової (що здійснюється студентом) повинна забезпечувати гармонізацію сумісних та індивідуальних, загальноприйнятих та творчих, традиційних та інноваційних форм і методів навчання.

Оскільки дослідження проблеми реалізації адаптивного навчання велося в умовах переходу від традиційної, не завжди професійно-орієнтованої підготовки до фахово-компетентнісної, важливо було активізувати адаптивний потенціал кожного студента.

У зв'язку з цим зроблена спроба порівняти дві діаметрально протилежні моделі навчання як за цільовим спрямуванням, так і за технологією його реалізації з тим, щоб оцінити, наскільки у їх контексті реалізуються адаптивні функції. Насамперед, йдеться про адаптацію: а) до майбутньої професійної діяльності; б) до інноваційної системи адаптивно-професійної підготовки. Як результат, була розроблена модель за параметрами, які відображають головні компоненти структури навчально-учбової, адаптивно спрямованої професійної підготовки студентів за схемою: мета —► зміст —► діяльність —► результат, намагаючись цілісно визначити характер та спрямованість адаптивної взаємодії викладача та студентів як головних суб'єктів навчання за різними технологіями в умовах фахової підготовки.

З урахуванням теоретико-методичних підходів й осмислення сутності інформаційно-відтворювального й фахово-компетентнісного навчання за їх структурою, логікою побудови та способами реалізації адаптивних функцій розробляється адаптивно спрямована дидактична матриця здійснення порівняльного експерименту з метою визначення ефективності впливу типу навчання в контрольних та експериментальних групах на формування й розвиток адаптивності як властивості психіки й мислення особистості та її здатності до подолання когнітивно-операціональних утруднень та змін, що виникають на шляху цілеспрямованого руху до мети – отримати кваліфікацію вчителя, що поетапно перебудовується за європейськими вимогами та критеріями якості.

Концептуальне розкриття технологій реалізації адаптивного навчання студентів в умовах фахової підготовки майбутнього вчителя дало можливість порівняти структуру предметно-традиційної (інформаційно-відтворювальної) й фахово-компетентнісної організації інноваційного адаптивного навчання студентів в умовах університетської освіти [табл. 1].

Таблиця 1

Дидактична матриця визначення впливу типів навчання на формування адаптивності студентів у процесі фахової підготовки вчителя

Типи навчання та їх адаптивні функції Компоненти та суб'єкти навчання	Інформаційно-відтворювальне предметне навчання	Адаптивні функції традиційного навчання	Компетентісно-адаптивне навчання	Функції адаптивного навчання	Соціально-психологічні та дидактичні умови адаптації
1	2	3	4	5	6
Мета навчання професії вчителя	Засвоєння предметних знань та вмінь їх застосовувати в стандартизованих ситуаціях, часто – не пов'язаних з професійною діяльністю	Адаптація до беззаперечного та однозначного сприйняття визначеної викладачем мети навчання, не асоціюючи її з майбутньою професійною діяльністю, власними пріоритетами особистісного та професійного розвитку	Засвоєння знань як засобу формування професійної компетентності майбутнього вчителя, вміння їх застосовувати у професійних ситуаціях, що постійно змінюються	Адаптація модернізованій навчальній діяльності студентів до реальних умов педагогічного процесу через реалізацію адекватної, професійно та особистісно значущої мети адаптивного навчання	Цільова спрямованість на інноваційний стиль діяльності, самореалізацію у її контексті
Зміст фахового навчання	Визначений стандартизований обсяг знань відповідно до навчальних планів, навчальних програм і підручників, що не завжди сприймається студентом як професійно цінний	Адаптація до неусвідомленого, формалізованого сприйняття навчального матеріалу, який необхідно засвоїти, безвідносно до його професійної значущості	Формування змісту за модульним принципом, що передбачає структурування блоку базових знань з відповідної навчальної теми та обсягу навчальної інформації, яка цей блок фундаменталізує, розширює із врахуванням групових та індивідуальних особливостей навчальної діяльності студентів	Адаптація навчальної інформації (визначеної та отриманої з інших джерел) до реалізації поставлених навчальних завдань, корегування завдань відповідно до пріоритетів професійного розвитку	Особистісна орієнтованість у роботі з інформацією

Типи навчання та їх адаптивні функції	Інформаційно-вдтворювальне предметне навчання	Адаптивні функції традиційного навчання	Компетентісно-адаптивне навчання	Функції адаптивного навчання	Соціально-психологічні та дидактичні умови адаптації
Компоненти та суб'єкти навчання					
1 <i>Освітньо-фахова діяльність</i>	2 Організація навчального процесу на основі інформаційно-репродуктивного принципу, актуалізуючи більшою мірою процеси запам'ятовування, відтворення та виконання навчальних завдань за зразком. Уніфікований варіант засвоєння інформації	3 Адаптація до формалізованої роботи над навчальним матеріалом за визначеними викладачем (однаковими для всіх) формами та методами роботи. Вироблення єдиного стандарту оволодіння змістом фахових дисциплін	4 Організація навчального процесу як суб'єкт-суб'єктної взаємодії (взаємодії досвідів викладача та студента), спрямованої на спільне вирішення навчальних завдань з врахуванням індивідуальних підходів та позицій учасників педагогічного процесу	5 Адаптація технології, методики, стилю організації навчального процесу до умов його перебігу, рівня та особливостей діяльності студентів, рівня їх компетентності з теми, що вивчається і є предметом фрагментарного й цілісного моделювання уроків	6 Спрямованість на формування інноваційної технології власного стилю та режиму діяльності
Результати навчання та їх оцінювання	Предметні знання, вміння їх використовувати в типових ситуаціях, навички замість професійних компетенцій і компетентностей, результати моніторингу якості освіти	Адаптація до роботи з орієнтацією на заданий викладачем результат	Навчальні компетенції з теми (знання, вміння, сформовані на основі "Я-концепції") як складова та умова підвищення рівня загальної професійної компетентності майбутнього вчителя	Адаптація умов до продуктивної реалізації поставленої мети навчання (забезпечення цілеспрямованості навчального процесу, вміння працювати на конкретній професійно та особистісно значущій результат)	Самопроєктування системи діяльності за логікою отримання необхідного результату в оптимальному режимі, самоорієнтування, самокорекція (за необхідності)
Викладач	Працює за концепцією: передає студентам максимум знань в рамках свого навчального предмета, сприяти якому більш повному і точному	Адаптація до знань своєї системи освіти, неприйняття інноваційних освітніх стандартів, відсутність програми професійного розвитку, підвищення фахової	Працює за концепцією створення дидактичних, психологічних умов для забезпечення активної навчально-професійної діяльності, сприяння формуванню у студентів необхідних компетенцій з теми,	Викладач забезпечує умови для адаптації студента до діяльності, що проходить в режимі взаємодії (інтрактивного навчання) і передбачає	Орієнтованість на діяльність за інноваційними стандартами, забезпечення конкурентноспроможності на ринку

Типи навчання та їх адаптивні функції Компоненти та суб'єкти навчання	Інформаційно-відтворювальне предметне навчання	Адаптивні функції традиційного навчання	Компетентісно-адаптивне навчання	Функції адаптивного навчання	Соціально-психологічні та дидактичні умови адаптації
1	2 (наприклад, відповідно до тексту лекції, підручника) їх засвоєнню, перевірити та адекватно оцінити засвоєні знання та вміння їх використовувати (відповідно до вимог програми).	3 компетенції й професійної компетентності загалом	4 самоактуалізації, самореалізації у її контексті	5 наявність власної позиції з навчальної теми, комунікативну активність	6 освітніх послуг
Студент	Більшою мірою орієнтується на вимоги викладача, особливості його оцінювання. Не завжди здатний мотивувати професійну потребу в знаннях. Домінує предметне знання, що не включене в систему професійної підготовки, способи дій із знаннями не служать алгоритмами технологій навчання майбутніх учнів. Основи методики формуються слабо	Адаптація до роботи за стандартами, об'єктність позиції в навчальному процесі, дотримання виконавської дисципліни	Працює над навчальною темою з усвідомленням її значущості для майбутньої професії, здатний вибрати технологію, методи роботи, що забезпечують оптимальний режим реалізації поставленої мети. Діяльність реалізується більшою мірою на саморегулятивній основі. Активізуються процеси самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання, самоєфективності	Забезпечується комплексна адаптація до умов навчання, що реалізується на компетентісній, особистісно-орієнтованій основі	Орієнтованість на перманентне самозростання, оволодіння рефлексією з метою адаптації і розвитку Я-концепції вчителя

В окремий блок виділені функції, пов'язані із соціально-психологічною та дидактичною адаптацією, щоб продемонструвати можливості компетентнісного підходу до організації навчання з формування адаптивності студентів як інтегральної особистісної якості, яка реалізується навіть поза межами освітнього процесу, тобто в життєвому просторі. За цього виходили з того, що за умов компетентнісної освіти й високої мотивації до професії найбільшою мірою актуалізується Я-концепція у процесі фахово спрямованого навчання, що забезпечує підвищення почуття відповідальності за обрану професію. Йдеться про широкий комплекс функцій навчання студентів професії вчителя, до яких відноситься забезпечення:

- цільової спрямованості навчання на інтерактивний стиль взаємодії з домінантою на самореалізацію;

- особистісної орієнтованості у роботі з освітньо-професійною та соціокультурною інформацією;

- самопроекування системи діяльності за логікою отримання очікуваного результату в оптимальному режимі, самооцінювання, за необхідності, самокорекції;

- спрямованості на оволодіння технологіями власного стилю в режимі педагогічної взаємодії, орієнтованості на предметне самовдосконалення діяльності й на розвиток себе як її суб'єкта.

Що ж стосується інформаційно-відтворювального типу (виду) навчання, то воно має більш обмежений простір дії, оскільки його функції переважно стосуються пристосування до конкретної навчальної ситуації, отримання результату, пов'язаного безпосередньо з навчальним, а не професійно спрямованим успіхом.

Звісно, в цьому плані не варто абсолютизувати будь-яку модель навчання, можна фіксувати лише загальні тенденції адаптивних можливостей інформаційно-відтворювального та фахово-компетентнісного (адаптивного) навчання.

У процесі роботи за поданою структурою адаптивного навчання (таблиця 1) в різних умовах з метою пошуку базових характеристик зазначених умов-вимог, а також у результаті порівняльного аналізу сутності адаптивних маніпуляцій відповідно до представлених моделей організації адаптивної взаємодії зі студентами були визначені наступні тенденції-передумови

забезпечення в подальшому ефективності адаптивного навчання студентів професії вчителя.

Перша тенденція. Необхідність ситуативного забезпечення оптимального вибору й поєднання традиційної, інформаційно-репродуктивної (предметно-знаннєвої) системи навчання майбутнього вчителя із компетентнісною (фахово-орієнтованою), яка є, передусім, соціально й фахово обумовленою, оскільки пов'язана з потребою формування активного, динамічного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця, здатного адаптуватися до будь-яких умов та вимог, які постійно об'єктивно чи суб'єктивно виникають, змінюються й ускладнюються. Особливо актуальною ця тенденція є стосовно професії вчителя, оскільки, навчаючись переважно в системі консервативної освіти, формалізованого навчання, тривалий час помітно відірваного від школи, студент зустрінеться з великими труднощами щодо необхідності в короткі терміни, що не завжди вдається, адаптуватись до складних умов та вимог сучасної освіти і школи, яка дбає про власну конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Друга тенденція. Система організації навчання у ЗВО актуалізує не лише суто фахові вміння, а й особистісні здатності, які є стійкими утвореннями і неодмінно мають реалізуватися в інших видах діяльності (науковій, громадській тощо). Тому експериментальною системою адаптивного навчання передбачалось забезпечення не лише адекватної новим вимогам професійної підготовки майбутнього вчителя, а й закладалась загальнодидактична й психологічна формула його фахової діяльності: мета —► зміст —► діяльність —► результат, якою студент буде постійно керуватися в умовах освітньо-професійної діяльності (вміння проектувати урок на основі чітко поставленої мети та логіки й способів її “перетворення” у результат). Дана позиція є актуальною в будь-якому життєво важливому виді діяльності, що передбачає здатність людини поставити мету і самоорганізувати себе на її досягнення, кожний раз аналізуючи та вибираючи ефективні для цього засоби та методи адаптивного навчання професії вчителя.

Третя тенденція. На етапі включення в систему навчання інтерактивних технологій, побудованих на засадах організації дидактичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, проблеми адаптивного

навчання можна досліджувати лише в контексті взаємопов'язаної діяльності викладача та студента, оскільки йдеться про концепцію та технологію навчання, в основі якого – суб'єкт-суб'єктна, освітньо-професійна взаємодія, якою передбачається високий рівень взаємозалежності процесів навчання та учіння, а також залежності на рівні міжособистісних стосунків усіх учасників педагогічного процесу. За умов інформаційно-відтворювальної навчальної діяльності рівень залежності є високим, але однобічним: викладач пропонує (диктує, безальтернативно нав'язує) методику та технологію діяльності, а студент вимушений уже набутий свій адаптивний потенціал спрямовувати не на професійні, особистісно значущі цінності, а на підлаштування до викладача (його вимог, фахової компетентності, технологій та стилю навчальної роботи, особливостей контролю та не завжди критеріально обґрунтованого, об'єктивного оцінювання).

Ми намагались позначити в дидактичній моделі найбільш значущі зв'язки та залежності, тому закономірно не весь складний спектр взаємозалежностей між учасниками адаптивного навчання об'єктивувався у розробленій матриці [табл. 1.].

Доповнюючи подану матрицю реалізації експериментальної технології адаптивного навчання, спробуємо наповнити її складовими готовності студентів до адаптивного навчання учнів у школі, основи якого закладаються у процесі їх адаптивного навчання професії вчителя (рис. 4).

У рамках формування адаптивності студентів до майбутньої освітньо-професійної діяльності у процесі їх підготовки відображено функціональний аспект адаптивного навчання [див. рис. 4.], на який може орієнтуватися викладач, забезпечуючи реалізацію мети адаптивного навчання. В моделі відображені головні функції ціннісно-мотиваційної, когнітивно-операціональної та оцінювально-рефлексивної складових адаптивного процесу, які були виділені в результаті теоретичного аналізу проблеми, та базові функції, які вони реалізують у навчальному процесі. Зазначені функції фіксують найбільш значущі позиції для системи особистісно-орієнтованого адаптивного навчання студентів професії вчителя.

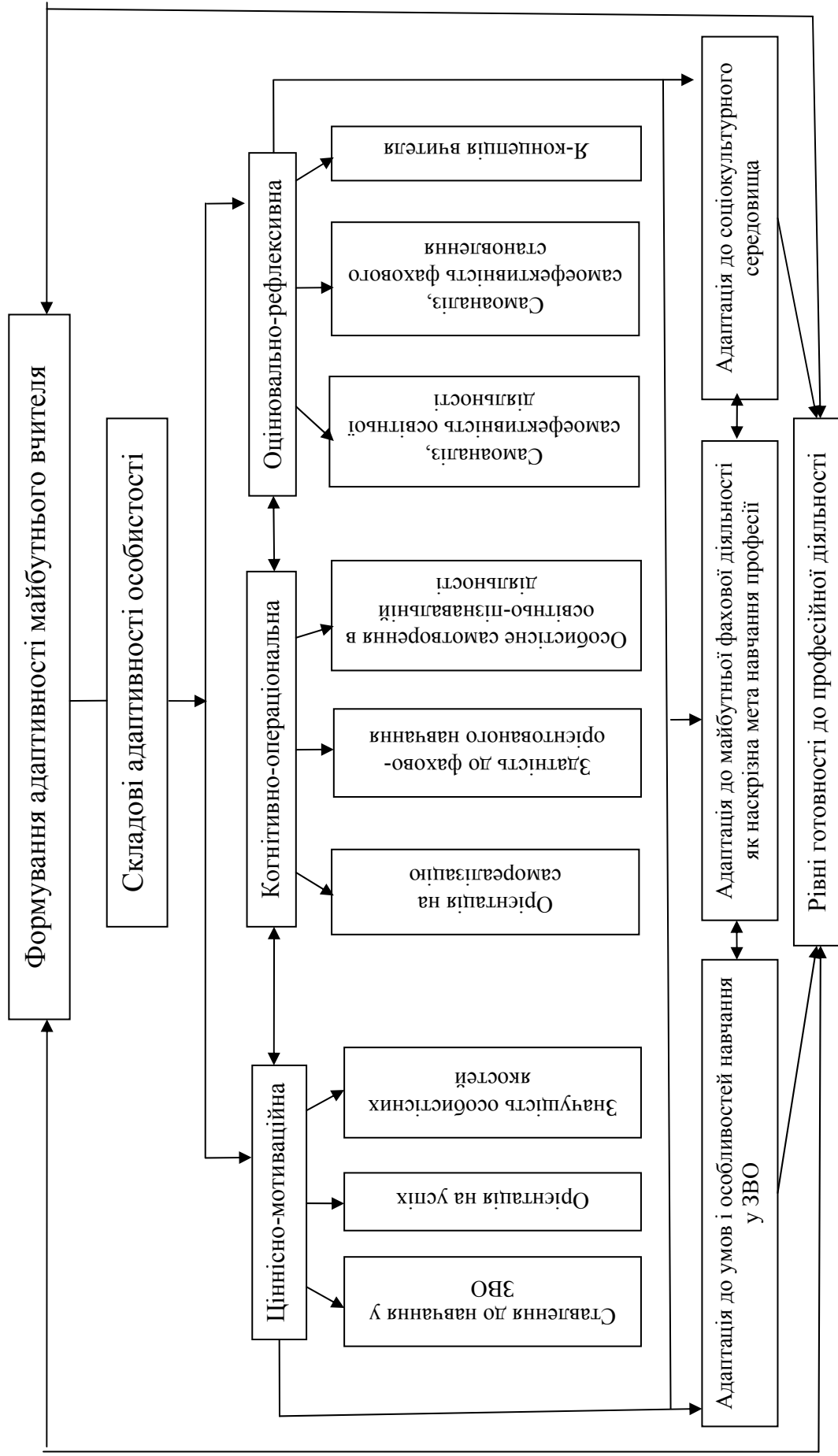


Рис. 4. Модель відображення адаптивності студентів до майбутньої професійної діяльності як предмета реалізації в процесі фахової підготовки

Головна ідея створення моделі полягає у виявленні комплексу функцій, пов'язаних з трьома найбільш значущими блоками адаптивного навчання: адаптацією до навчального процесу, адаптацією до майбутньої професії, формуванням адаптивності як особистісної якості (що позначено у результуючій складовій моделі). Тому, зі всього комплексу наявних функцій адаптивного процесу виділені саме ті, які найбільшою мірою обслуговують його базову мету. Якщо [рис. 4.] адаптивні функції стосуються можливостей саме організації навчального процесу, що реалізується за технологією професійно-компетентнісного навчання, а значить викладачів як організаторів навчання, то функціональна модель стосується функцій, які реалізують студенти в умовах такого рівня навчання (більш детально навчальний процес як взаємодія викладача і студентів, як суб'єктів навчання, як зовнішніх факторів адаптивного навчання студентів у структурі освітньої діяльності). Так, ціннісно-мотиваційна складова формування адаптивності студентів представлена такими функціями як: орієнтація на успіх у майбутній професійній діяльності (власну конкурентоспроможність на ґрунті наявної потреби у вибраній спеціальності); ставлення до навчання у ЗВО як головну передумову досягнення професійного успіху (самореалізація); значущість різних якостей майбутнього вчителя-випускника університету (його конкурентоздатність). Виділені функції орієнтують як викладача, так і студентів на формування й використання професійно орієнтованих освітньо-педагогічних ситуацій, які дали б можливість студенту зрозуміти, що, наприклад, розв'язуючи якусь педагогічну задачу на навчальному занятті, він готує себе до вирішення реальних проблем у майбутній професійній діяльності. В такий спосіб викладач, організуючи реалізацію адаптивних функцій навчання, формує сприятливі зовнішні умови, активізуючи внутрішні психологічні чинники для формування адекватної мотиваційної основи, інтересу і потреби, яка спільно з іншими компонентами (когнітивно-операціональним, оцінювально-рефлексивним) підвищує рівень адаптивності студента за всіма зазначеними у моделі параметрами.

Розроблена модель має практично-орієнтувальне значення, оскільки дає можливість викладачеві при підготовці до навчального заняття активізувати процеси, які впливають не лише на підвищення рівня сформованості адаптивного досвіду студентів, а й на загальну продуктивність фахово спрямованої навчальної праці. І що важливо, в моделі відображені ключові позиції інноваційного підходу до організації навчання студентів на засадах адаптивно-фахової спрямованості на результат.

Адаптивні процеси в освіті, загалом, і в системі підготовки майбутнього вчителя, зокрема, є актуальними, оскільки вони: а) безпосередньо впливають на ефективність навчального процесу, забезпечуючи усвідомленість, глибину, фахову цінність отриманих знань як основи його компетентності; б) у процесі навчально-учбової діяльності забезпечують формування студента як суб'єкта – діяча професійно-особистісного зростання; в) забезпечують інтеграцію професійного та особистісного не лише у навчально-адаптивній діяльності студентів як майбутніх фахівців, а й у життєдіяльності, у соціально-економічному й культурному середовищі загалом як громадян України.

Програмувати використання адаптивних маніпуляцій та процедур у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя потрібно не односторонньо, а комплексно засобами суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів у цілісному педагогічному процесі, побудованому на засадах принципів розвиткового, виховального й адаптивного навчання обраній професії.

З представленого у першому розділі матеріалу можна зробити ряд важливих висновків.

В основі проблеми забезпечення безконфліктного адаптивного періоду навчання студентів у ЗВО лежить протиріччя між системами загальноосвітньої підготовки школяра та професійного становлення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти. Йдеться про комплекс змін, які визначають особливості освітніх систем (а відповідно й освітніх середовищ) різних рівнів. Тому правомірно, що адаптивні процеси розглядаються у поєднанні різних його аспектів: дидактичного,

психологічного, професійного й соціокультурного. Зрозуміло, що ці складові адаптивного навчання освітньо-професійного спрямування не можна розглядати в автономному режимі, тобто як самодостатні утворення, які можна програмувати послідовно (спочатку забезпечуємо один аспект адаптації, а потім наступний). Вони взаємопроникають один одного, збагачують один одного, перетворюючись в особистісну цілісність – досвід адаптивності як інтегрована властивість суб'єкта життєдіяльності. Саме тому дидактичний аспект адаптації студентів до їх професійної підготовки досліджується як базовий, системотвірний у структурі вищої педагогічної освіти, враховуючи закономірні зв'язки та залежності, детерміновані психологічними, професійними та соціальними чинниками.

У структурі аспектно-комплексних адаптивних процесів дидактична адаптація правомірно визначається у проведеному дослідженні провідною, оскільки навчання трактується як основний вид діяльності студента. Саме від успішності її здійснення значною мірою залежить реалізація адаптивних функцій навчання студентів професії вчителя, що інтегрує всі чинники впливу в особистісно-професійну цілісність, психолого-педагогічну культуру вчителя, якого чекає нова українська школа.

Дидактичний аспект адаптивного навчання найбільшою мірою означає прийняття (або неприйняття) студентом і викладачем нової педагогічної моделі з її інтерактивними формами та методами фахово-компетентнісної підготовки майбутнього вчителя, його готовності до постійно змінюваних умов і вимог до професійної діяльності й здатності до них адаптуватись на користь сукупному успіху викладачів і студентів.

У дослідженні виділені наступні, найбільш значущі, на наше переконання, умови продуктивної комплексно-цілісної адаптації студентів у процесі їх первинного професійно-фахового становлення:

– сприйняття навчального процесу як професійно значущого виду діяльності, від ефективності якого безпосередньо залежить майбутній особистісно-професійний успіх;

– усвідомлення навчання як особистісно-значущого виду діяльності, сфери самореалізації студента, потенціалу його особистісного й професійного зростання;

– впевненість у собі, відчуття готовності до адаптивних дій у нових умовах навчання та їх вплив на якість його результатів;

– усвідомлення себе як суб'єкта навчальної діяльності, а значить і як суб'єкта професійно-адаптивного становлення;

– поєднання сформованості навчальної діяльності, здатності до самоорганізації, самоаналізу, самоконтролю з процесом професійного та особистісного самотворення ефективного фахівця;

– наявність стартового рівня базових навчально-методичних компетенцій, необхідних для оволодіння відповідною професією.

Зазначені характеристики дидактичної адаптації студента значною мірою визначають якісні показники таких аспектів адаптації як психологічний, соціальний, професійний, а значить й інтегрально визначають тип поведінки студента в процесі професійного становлення та в майбутній виробничій діяльності.

Логічно, що лише суб'єктність позиції студента в структурі навчально-пізнавальної діяльності, прогресивно-продуктивний тип його поведінки забезпечать ефективність навчального процесу як чинника й умов ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя. Окрім того, студент у майбутній професійній діяльності буде перейматись не лише проблемами ефективності навчального процесу як суми засвоєних у процесі навчання знань та вмінь використовувати їх на практиці, а й проблемою готовності до створення освітньо-розвивального, морально-психологічного простору, в якому учні могли б реалізувати свій особистісний потенціал, індивідуальні здібності, пріоритети розвитку.

Ще більшої значущості дидактичної складової адаптивного навчання майбутнього вчителя додає той факт, що в професійній діяльності він буде виконувати функції менеджера навчально-виховного процесу в школі, а тому навчально-учбова діяльність для студентів педагогічних спеціальностей виступає метою і засобом професійного становлення одночасно. А це означає, якщо студент апріорі не адаптується до перманентно змінюваних умов навчальної діяльності і не сприймає систему її організації, як

сприятливу для продуктивного навчання, самореалізації особистості, у нього буде обмеженим досвід організувати продуктивну навчальну діяльність, виконуючи функції учителя відповідного фаху, серед яких адекватна й своєчасна адаптація до змін може забезпечувати домінуючу роль у підготовці учнів до щасливого й успішного життя, завдячуючи здатності адаптуватися, власній адаптивності як особистісної властивості психіки і мислення людини. Щасливими школа і батьки дітей будуть за умови, коли щасливим є учитель.

1.5. Дослідницька діяльність студентів ЗВО як складова професійної підготовки вчителя

Головним “споживачем” результатів наукових досліджень у системі професійної освіти закономірно є ЗВО, який найбільш мотивований щодо адаптації до сучасних стандартів інноваційної діяльності, а відтак і до сучасних вимог ринку праці, забезпечуючи власну конкурентоспроможність.

Нинішні тенденції до автономізації вишу, безумовно, актуалізують проблеми самодостатності системи, її самоуправління, перманентності саморозвитку за базовими показниками якості освітніх послуг. Є два шляхи розвитку освітньої галузі: стихійний, що реалізується методом проб і помилок, та науково обґрунтований актуалізм, тобто такий, що за допомогою науково-обґрунтованого інструментарію забезпечує достатню якість. Тому кожен ЗВО має визначати або свою траєкторію і технологію розвитку, або адаптуватись до наявних, перевірених на ефективність інновацій інших закладів вищої педагогічної освіти.

Так традиційно склалося, що споживачі методичних розробок користуються, в основному, готовими технологіями, дотримуючись розроблених інструкцій, що не передбачають актуалізації спеціальних теоретичних знань.

У зближенні та взаємодії педагогічної освіти з академічною наукою цінними є зустрічні ініціативи. Це знаковий, парадигмальний концепт реформування професійної освіти, за якого Заклад ВО буде зацікавленим у зближенні, співпраці, взаємоадаптації освітніх та наукових структур, приведенні їх у відповідність до нових викликів освіти XXI століття. З одного боку, ЗВО має формувати внутрішню структуру дослідницької діяльності, об'єднуючи та цілеспрямовуючи зусилля всіх її суб'єктів, з іншого – він є відкритим до співпраці з академічними дослідницькими установами України.

У контексті взаємодії наукових установ та освітньо-наукових закладів її системотворчою і координуючою складовою закономірно є освітній заклад за логікою взаємодії теорії й освітньої практики, де теорія виступає засобом удосконалення практики, а практика – інноваційним об'єктом пізнання. У разі, коли академічна наука буде автономно планувати діяльність, визначати актуальні проблеми наукового пошуку і при тому використовувати освітні заклади як свого роду експериментальні майданчики, будемо мати самодостатні результати, які мають спільні точки дотику, але, на жаль, не взаємодіють в оптимальному для конструктивної співпраці режимі.

Причиною такого стану є неналагоджена система оперативного реагування академічної науки на актуальні проблеми та запити освітньої практики, коли Заклад ВО не долучається до формування пріоритетів системних наукових досліджень, продиктованих потребами масової освітньої практики. Як результат, маємо ситуацію, коли академічна “наукова продукція” іноді особливого інтересу у практиків не викликає, складно адаптується до реальних практичних потреб і можливостей її використання педагогами.

І все ж, НДІ виступає суб'єктом формування наукової концепції дослідження, узгодження зусиль усіх дослідників, а також систематизації та масового поширення результатів досліджень.

Йдеться про інтеграційні процеси, які реалізовуватимуться як по вертикалі через співпрацю з дослідницькими інститутами, так і по горизонталі, мобілізуючи власні ресурси наукової та освітньої

діяльності ЗВО. Донині в окремих університетах не визначений суб'єкт, який міг би виконувати означені інтеграційні функції, бути свого роду "адаптером", системно та цілеспрямовано опікуватися процесом реформування освітньої професійної та наукової діяльності ЗВО.

Потреба забезпечення ефективності реформ в умовах автономізації вишів продиктувала потребу створення свого роду наукового центру (можливо навіть ситуативно на період реформування освітньої галузі), який би взяв на себе функції наукового й технічного забезпечення розвитку освітніх процесів усіх рівнів, координації дослідницької діяльності з модернізації освітньої системи, підсистем, усіх її суб'єктів.

Він також міг би реально виступати ініціатором та координатором наукових досліджень в рамках освітньо-наукового закладу, творчої співпраці з іншими навчальними закладами, в тому числі і вищими професійними, науково-дослідними, що акумулюють високий науковий потенціал, і де наукова діяльність є однією із провідних професійних функцій. Особливо важливою є функція забезпечення імплементації ініційованих ззовні нововведень з необхідним адаптивним супроводом через врахування особливостей, рівня сформованості освітньої системи конкретного ЗВО.

Не дивлячись на те, що у виші запрограмована система студентської дослідницької діяльності, починаючи з рефератів, курсових робіт, закінчуючи бакалаврськими дипломними дослідженнями, магістерськими й аспірантськими дисертаціями. Поетапне виконання зазначених робіт не передбачає системного нарощування дослідницьких компетенцій студентів, оскільки дослідження, як правило, сприймаються як обов'язкові форми робіт, передбачені навчальними планами. Всі роботи, як правило, є аспектними, ситуативними, самодостатніми і, як правило, не спонукають до перспективи продовження в подальшому дослідницької роботи. Отож, формальне виконання дослідницьких завдань не стимулює студентів до наукової діяльності, оскільки вона не спрямована на формування ставлення до неї як до реального засобу вдосконалення якості професійної підготовки,

розвитку здатності до самостійного пошуку проблем, які завжди є особистісно означеними і такими, що у будь-якому випадку потребують індивідуальних зусиль студента для їх вирішення.

Виходячи із аналізу наукових досліджень з проблем ефективності та якості професійної підготовки вчителя, вважаємо, що головні вектори сучасних досліджень стосуються:

1. Постійного осучаснення підходів до забезпечення адаптації студента, зберігаючи фундаментальну інваріантну основу, модернізуючи змістово-технологічну базу відповідно до особливостей кожного наступного етапу перехідного періоду до стандартів інноваційної освіти.

2. Збільшення питомої ваги внутрішніх чинників та механізмів адаптації студента до системи професійної підготовки, саморегуляції забезпечення суб'єктності позицій студента в процесі професійного становлення на основі власних наукових досліджень.

3. Системності та варіативності адаптивних процесів у контексті дослідницької освіти, цілісного науково-освітнього простору як основи її реалізації.

Безумовно, дослідницька компетентність студентів стає потужним чинником підвищення його професійної компетентності за відповідних умов, а саме:

1. Забезпечення реалізації формули “навчання через дослідження”, якою передбачається формування такої концепції професійної підготовки, а значить і такої концепції адаптивного навчання професії вчителя, за якої дослідження стають перманентними в часі і просторі та сприймаються студентами як мобільний засіб системного професійного та особистісного розвитку й фахового зростання, підвищення рівня адаптивності до майбутньої професійної діяльності.

2. Студент реально займається науковою роботою, оскільки вона інтегрована у систему професійної підготовки майбутнього фахівця і проводиться не як автономна й епізодична її складова, а системно пронизує всі форми її організації.

3. Дослідницька компетентність виступає складовою моделі педагога, на яку орієнтується студент уже на початковому етапі професійного становлення. Рівень сформованості дослідницьких

компетенцій неодмінно діагностується й оцінюється на проміжних та завершальному етапах навчання й державної атестації.

4. Студент у процесі професійного становлення займає суб'єктну позицію, реалізуючи формулу “я вчуся, а не мене вчать”. Саме суб'єктна позиція диктує необхідність пізнавати себе як суб'єкта навчання, оволодіння логікою та технологіями професійного становлення, здатністю визначати власну ефективність і якість діяльності з метою подальшої корекції та адаптації.

Освітня ситуація, що формується у рамках технологій “навчання через дослідження” обумовлює потребу студента “працювати на себе”, формувати професійну адаптивність, самоефективність, використовуючи при тому найбільш продуктивні методи. Він сам відслідковує процес власного професійного становлення, здатності визначати проблеми, що спричиняють гальмівний вплив і стають предметом його спеціальної уваги й вивчення.

Це і є варіант повноцінної професійної освіти, що реалізується на особистісно орієнтованій основі, в умовах якої студент набуває цінний досвід професійного самотворення, самоадаптації з активним, усвідомленим розвитком здатності до освітньої та дослідницької діяльності, яка так необхідна в життєдіяльності кожного вчителя і кожного викладача ЗВО.

Важливою особливістю компетентнісної професійної освіти, що має високий потенціал забезпечення адаптивності студента і реалізується за формулою “навчання через дослідження”, є актуалізація освітньо-дослідницького пошуку, предметом якого, як уже зазначалося, є адаптивний процес власного професійного становлення. Отож, крім традиційних інтересів, безпосередньо пов'язаних із фахом (традиційний варіант), предметом наукових досліджень в освітньому закладі повинна стати власна освітньо-професійна та наукова діяльність як для викладача, так і для студента.

Інноваційний підхід до оволодіння знаннями полягає в тому, щоб теперішні студенти могли впоратися з викликами недалекого майбутнього. Це означає, що після закінчення університету знання

можуть застаріти, але навички й уміння самостійної роботи, здатність її забезпечити та методи навчання й досліджень будуть корисними й надалі.

Предметом особливої уваги фундаментальних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців є теорія і практика інтеграції освіти та науки як “єдності дослідження та навчання”, відповідно до якої головна мета наукової діяльності полягає не стільки в отриманні наукового чи освітнього результату, скільки в оволодінні методологією наукового й освітнього пізнання, у формуванні наукового мислення, теоретичної компетентності та методологічної культури студента, підвищенні рівня його освітньої, професійної адаптивності, так необхідних для позитивного пізнання й освіти.

Логіка подолання зазначених вище типових протиріч між освітньою та науковою діяльністю може реалізуватися на основі дотримання наступних принципів:

- значущості ставлення викладача до наукової роботи як до складової його професійної діяльності, умов її розвитку, адаптивності до інноваційних стандартів, засобів формування дослідницької компетенції студентів;

- відповідності планування наукової діяльності викладача і студента до найбільш актуальних потреб розвитку освітньо-наукового простору вишу, власної професійної діяльності за відповідним фахом;

- забезпеченості ефективності взаємодії наукових досліджень викладачів та студентів в умовах цілісного, синкретичного наукового простору освітньо-наукового закладу.

За умов реалізації такого підходу у викладача проектується інтегрований освітньо-науковий простір як до певної міри самодостатня система професійної діяльності, що формується на основі “Я-концепції” і функціонує за принципами динамічного, перманентного саморозвитку.

Такий підхід до організації дослідницької діяльності викладача закономірно актуалізує аналітико-комунікативні механізми дослідницької діяльності, які реалізуються через взаємодію та співпрацю з іншими дослідниками, виступають

предметом спільних наукових інтересів і дискусій, а також колективно закладають основи на перспективу, формуючи мобільні об'єднання зацікавлених у відповідній проблематиці науковців.

Крім цього він (підхід) як спрямованість діяльності сприятиме:

а) подоланню ставлення до наукової роботи викладача як до вимушених періодичних акцій (досить займатись імітацією дослідження задля звіту);

б) сприйняттю наукової діяльності як реального засобу розвитку власної професійної компетентності, наукового потенціалу, що є особливо значущим у конкурентному освітньому середовищі ЗВО в умовах конкурсного відбору науково-педагогічного персоналу кафедр, центрів, лабораторій.

У такий спосіб формується студент як дослідник, відповідно, педагог-новатор, педагог-науковець, який буде готовим не лише адаптуватися та інтегруватися в систему педагогічної науки, інноваційної освіти, а й створювати навколо себе простір інноваційної наукової й професійної діяльності. І що особливо важливо – як майбутній педагог студент буде, ще навчаючись у ЗВО, нарощувати дослідницький досвід, необхідний для роботи в середній чи вищій школі, орієнтуючись на модель “випускника-дослідника”, “випускника-новатора”.

До конкретних завдань щодо підвищення дослідницького потенціалу в освітньо-професійному становленні студента можна віднести наступні принципові позиції:

– формування установки у студента на наукову діяльність як засобу саморегуляції поведінки, значущої складової забезпечення ефективності в цілому професійного становлення, адаптивності до інноваційної освіти, здатності презентувати свою особистісно-фахову й наукову готовність до професійної діяльності як на державній атестації, так і в майбутній роботі вчителя;

– проектування наукової діяльності студента в контексті цілісного освітньо-наукового простору вишу відповідно до базових принципів його функціонування критеріїв визначення якості його підготовки до роботи в новій українській школі.

Можна дійти висновку, що у формуванні дослідницької компетенції, яка може бути набутою лише в умовах цілісного освітньо-наукового простору ЗВО, в якому суб'єктами її становлення були викладачі, які в рамках своїх навчальних дисциплін формують базові компетенції дослідницької діяльності, спільно виробляють єдину концепцію, принципи реалізації, технологічні підходи, способи діагностики та експериментування. Так формується ситуація, за якої кожна навчальна дисципліна на базі загальнометодологічних, дидактичних, психологічних основ наповнює предметним змістом і специфічними технологіями освітню й наукову діяльність студентів сучасного, інноваційного, конкурентоспроможного Закладу вищої педагогічної освіти.

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА СТАНУ РЕАЛІЗАЦІЇ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ

2.1. Критерії діагностики та параметри вимірювання рівнів сформованості у студентів адаптивного досвіду навчання професії вчителя

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, в розкритті якої висвітлюються теоретичні й прикладні питання адаптації студентів до соціальних умов та дидактичних вимог фахового навчання у виші, впровадження модульно-рейтингового та компетентнісного підходів до підготовки вчителя й оцінювання її результатів показав, що готовність студентів і викладачів сумісно забезпечувати адаптацію в умовах корінних політичних змін і модернізації змісту, форм і методів навчання у школі і ЗВО знаходиться поза їхньою взаємною і постійною увагою. Дана ситуація свідчить про необхідність пошуку нових шляхів і способів реалізації доцільно організованого адаптивного навчання, яким би передбачалось розроблення пакету науково обґрунтованих змін у системі забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, орієнтованої на оптимальне й адекватне змінам поєднання пояснювально-репродуктивних й прогресивно-продуктивних технологій організації освітньо-професійної та науково-пошукової діяльності в системі "викладач-студент".

Науковці, які досліджують проблеми адаптації, розвитку адаптивності особистості до будь-яких прогресивно-продуктивних змін в умовах формалізовано сталого навчання школярів й відтак і студентів, вважають, що в сфері критеріальних підходів до вимірювання адаптивності студентів до змін, як ознаки їх готовності до професійної діяльності, мало що зроблено.

Деякі автори визначають сутність критеріїв, не враховуючи предмета дослідження, його особливостей, процесуально-результативних компонентів навчання. Складність розроблення критеріїв конкретної галузі й предмета визначення параметрів вимірювання ефективності нововведень вимагають не обмежуватися множинністю їх пошуку. Та й не до кінця з'ясована сутність й очікувана результативність адаптивного навчання в системі освіти взагалі й педагогічної зокрема. Тому авторами даного дослідження здійснена спроба розроблення критеріїв й ознак адаптивності студентів, достатніх для оцінювання якості результату реалізації адаптивного навчання обраній професії. За цього виходили з того, що адаптивність, як особистісне комплексне утворення, формується під впливом інтеграції дидактичного, психологічного, соціального та професійного аспектів адаптації студентів до середовищних змін та суб'єктних утруднень, які, взаємодіючи, збагачують і вдосконалюють одне одного, формують таку соціально-особистісну властивість як адаптивність – досвідна готовність і психологічна здатність людини самостійно адаптуватись до постійно змінюваних умов набування професії і вимог фахової діяльності в системі загальної середньої й вищої педагогічної освіти.

На наше глибоке переконання, про наявність здатності до самоадаптації й адаптивності, як особистісно-психологічного утворення, слід судити за отриманими результатами набування кваліфікації вчителя і включення у самостійну професійну діяльність, не потребуючи спеціального фахового стажування, фахового вирівнювання на перших кроках роботи в школі. Йдеться про розроблення критеріїв, які адекватно відображали б адаптивність особистості майбутнього вчителя, яка формується і постійно розвивається у процесі навчання за рахунок його такої

організації, яка б сприяла реалізації адаптивних функцій в комплексі з пізнавальною, освітньо-професійною, інтелектуально-розвивальною, соціально-управлінською складовими. За таких умов поряд з педагогічною компетентністю, як готовністю до професійної діяльності, розвивається і збагачується освітньо-фахова адаптивність студента – майбутнього педагога.

Діагностувати адаптивність – означає оцінювати компетентність з позицій не лише фахово предметних знань, умінь і навичок, але й здатностей до адаптації, основи якої закладаються у процесі фахово спрямованої підготовки і подальшого вдосконалення в ході професійної діяльності молодого вчителя.

Множинність критеріїв в педагогіці та педагогічній психології об'єктивно вимагає комплексного підходу до їх визначення й застосування як мірила сукупності ознак, що поєднують у собі можливість диференціювати параметри вимірювання та інтегрувати їх показники, вибирати одиниці вимірювання, адекватні структурі досліджуваних явищ, процесів, об'єктів і методів визначення стану й рівнів їх "поведінки" та здійснювати відповідні статистичні розрахунки.

В експериментальному дослідженні (констатувальний етап) брали участь 236 студентів 1-х – 4-х курсів спеціальності "Дошкільна освіта" та "Початкова освіта" Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка та Уманського державного педагогічного університету імені П. Г. Тичини.

На етапі констатувального експерименту за допомогою розробленого діагностичного інструментарію визначалась й оцінювалась вихідна (I курс) і підсумкова (IV курс) адаптивність студентів-бакалаврів, що формувалась під впливом інтерактивних технологій фахово-предметного навчання, але ще традиційно недостатньо зорієнтованих на професію вчителя, вихователя, починаючи з перших кроків введення у професію.

Для одержання даних про стан сформованості адаптивності студентів як інтегрованої якості особистості застосовувалися методики, за допомогою яких досліджувалися стани:

а) сформованості ціннісно-мотиваційної складової навчання студентів обраної спеціальності;

б) реалізації адаптивних функцій навчання в умовах забезпечення когнітивно-операціональної та оцінювально-рефлексивної складових підготовки студентів до професійної діяльності;

в) сформованості адаптивності в умовах комплексного включення сфер психіки і мислення особистості студентів у процес навчання професії.

У поєднанні складових адаптивного навчання, що сприяє забезпеченню готовності студентів до фахової професійної діяльності, провідну роль у набуванні якої відіграють оцінювально-рефлексивна й когнітивно-операціональна складові.

Фахова компетентність, ефективність і якість майбутньої професійної діяльності значною мірою первинно залежать від мотиваційної сфери особистості студента, яка включає мотиви як спонуки й способи заохочення до активних дій і діяльності в цілому та мотиваційну сферу особистості студентів як сукупність мотивів навчання професії вчителя, що виникають на етапах ранньої професійної орієнтації школярів, яка, на жаль, розвивається правом абітурієнтів заявлятися одночасно в три і більше ЗВО різного профілю і не завжди в межах одного – гуманітарного, природничо-математичного чи технічного, чим спричиняється вступ у магістратуру без базової підготовки на бакалаврському рівні.

Сумісно з мотиваційною та когнітивною сферами готовність студента до професійно-фахової діяльності залежить від рефлексивної, яка виступає у формі усвідомлення діючим суб'єктом того, як він сприймає й оцінює способом самоаналізу власні психічні стани та оцінюється іншими суб'єктами спільноти, до якої входить "рефлексуючий". Рефлексія не просто розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, яким чином інші знають його особистісні властивості, емоційні реакції та когнітивні здатності – основу розвитку особливої форми інтелектуальної рефлексії, як її окремого виду.

За вимірювання рівнів сформованості адаптивності студентів як особистісної якості необхідно постійно звертатися до рефлексії,

стану її сформованості та включення у технологію оцінювання результатів реалізації адаптивного навчання професії вчителя.

Знаходячись в соціальному оточенні Я-образу інших суб'єктів педагогічної взаємодії, суб'єкт, який включається в нове для нього соціальне середовище і прагне адаптуватися до предметних відносин, має пам'ятати про можливість аналізу й оцінювання, як мінімум, трьох позицій взаємного відображення суб'єктів: сам суб'єкт, яким він є насправді; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він бачиться іншому.

Статика й динаміка співвідношення суб'єктів навчальної діяльності та умов й вимог до її перебігу (освітнього середовища), а також здатності реагувати на їх постійну об'єктивну зміну і суб'єктивні перетворення конструктивного чи деструктивного впливу в межах кожної з 3-х позицій виступають критеріями, параметрами з їх показниками рівнів адаптивності студентів на етапах констатувального та формувального педагогічного експерименту, що проводився на випускних бакалаврських курсах.

З метою проведення педагогічних вимірювань стану сформованості адаптивності студентів на етапі констатувального експерименту та відбору з їх числа студентів для контрольних та експериментальних груп на формувальному етапі було розроблено діагностичний інструментарій для визначення сформованості адекватності студентів як їх готовності до адаптації в наперед не передбачуваних, об'єктивно змінюваних ситуаціях, що виникали в процесі їх фахової підготовки. У межах кожної із трьох складових адаптивного навчання розроблялися специфічні для кожної з них критерії, параметри та методики діагностики, подані в таблиці 2.

Таблиця 2

*Діагностичний інструментарій визначення рівнів
адаптивності студентів до об'єктивно змінюваних умов
навчання професії вчителя*

Ціннісно-мотиваційна складова адаптивного навчання		
Критерії	Параметри	Методи діагностики
Орієнтація на успіх у майбутній професії, здатність випускника до конкуренції.	Емоційно-ціннісне ставлення до майбутньої професії. Ідентифікація себе з майбутньою професією у професійно орієнтованих навчально-виховних ситуаціях.	Анкетування на визначення наявності особистісної спрямованості на успіх у майбутній професійній діяльності (додаток 3). Анкетування на визначення мотивів у студентів стати вчителем (додаток 4).
Ставлення до навчання у ЗВО як провідного чинника досягнення професійного успіху, передумова фахової самореалізації.	Пізнавальний інтерес, Спрямованість на досягнення навчального успіху. Потреба в успішному навчанні. Розуміння престижності професії вчителя.	Анкетування на визначення загальної адаптивності студентів у процесі професійного становлення (додаток 2). Анкета на визначення рівнів особистісної спрямованості на успіх у майбутній професійній діяльності (додаток 3).
Розуміння значущості особистісних якостей для успіху у навчанні, майбутній професійній діяльності, життєвому просторі в цілому.	Спрямованість на особистісний саморозвиток, оптимізм, самостійність, самоорганізація, самовідповідальність.	Анкетування на визначення мотивів і стимулів студентів стати вчителем (додаток 4).
Когнітивно-операціональна складова адаптивного навчання		
Критерії	Параметри	Методи діагностики
Орієнтованість на успіх у навчальній діяльності (як засіб набування професії вчителя) на рівні сучасних досягнень в педагогіці та віковій і педагогічній психології.	Готовність до інноваційної діяльності з позиції цінності її результатів для майбутніх учнів. Здатність до розвитку та саморозвитку кваліфікаційних умінь, фахових компетенцій, необхідних у майбутній професії. Здатність до програмування змісту та реалізації креативності в навчальній діяльності з максимальною орієнтацією на майбутній успіх.	Анкетування на визначення рівнів особистісної й суспільної спрямованості на успіх у майбутній професійній діяльності (додаток 3).
Адаптивність до вимог освітньо-професійного рівня та інтерактивних технологій навчальної діяльності у ЗВО (інноваційна	Суб'єктність позиції у навчанні, активність, цілеспрямованість, продуктивність навчальної праці. Вміння організувати ефективну навчальну діяльність на занятті, в процесі самостійної роботи,	Діагностика установок "процес-результат" (за О. Потьомкіною) (Додаток 8).

спрямованість).	здатність займатись самоосвітою. Вміння ставити мету і завдання навчання, вибирати технології їх ефективної реалізації. Здатність до міжособистісної взаємодії в структурі навчальної діяльності.	
Адаптивність як особистісна якість.	Наявність особистісних якостей, що найбільшою мірою визначають рівень адаптивності студентів (активність, цілеспрямованість, здатність до самореалізації потенціалу особистісного розвитку). Ефективність особистісного саморозвитку.	Методика С. Ємельянова “Самооцінка впевненості в собі” (додаток 5). Тест “Чи живете ви у злагоді із собою?” (додаток 7).
Оцінювально-рефлексивна складова навчання		
Критерії	Параметри	Методи діагностики
Спрямованість навчання на мету, що має цінність для адаптації до майбутньої професії.	Вміння адекватно оцінювати результати діяльності з позиції цінності для майбутньої професії, самоаналіз та самооцінювання ефективності професійного становлення відповідно до моделі майбутнього педагога.	Діагностика індивідуальної міри виразності рефлексивності за А. Карповим (додаток 6). Діагностика установок “процес-результат” за О. Потьомкіною (додаток 8).
Самоаналіз та самооцінювання ефективності навчальної діяльності (адаптованість до стандартів інноваційного рівня професійної освіти).	Здатність адекватно оцінити результати власної навчальної діяльності. Сформованість аналітичних здібностей. Потреба та здатність періодично проводити комплексний, глибокий аналіз своєї діяльності, її результатів.	Самоаналіз і самооцінювання студентами власних навчальних досягнень з навчальних дисциплін (визначення статусу педагогічних).
Самоаналіз та самооцінювання особистісних якостей, ефективності процесу їх формування.	Аналіз особистісних якостей відповідно до моделі Я-професіонал, аналіз процесу та умов їх формування, визначення перспектив особистісного саморозвитку.	Діагностика установок “процес-результат” за О. Потьомкіною (додаток 8). Анкетування на визначення рівня сформованості оцінювально-рефлексивної сфери психіки студентів (додаток 9). Психометричний тест “Характерні особливості особистості” за С. Диллінгером.

2.2. Стан сформованості цілісної та компонентної адаптивності студентів в умовах традиційної фахової підготовки

2.2.1. Початковий рівень сформованості у студентів цілісної структури адаптивності до професійної діяльності

Для проведення констатувального етапу експерименту була виділена вибірка, яку склали чотири групи студентів I курсу педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка та Уманського державного педагогічного університету імені П. Г. Тичини, а також дві групи I курсу Факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Основне експериментальне навантаження акумуляоване саме на рівні адаптивності студентів першого року навчання, оскільки вони вивчають загальноосвітні та ряд базових для спеціальності дисциплін, які мають високий адаптивний потенціал та можливості його формування та розвитку.

До дослідження долучено дві групи студентів четвертого курсу, в яких частково апробовані рекомендації для викладачів у процесі навчання окремих дисциплін та окремо – рекомендації для студентів щодо забезпечення базових адаптивних процесів на етапі професійного становлення. Більшою мірою студенти четвертих курсів залучалися до констатувального етапу дослідження, оскільки важливо було в'яснити, наскільки інтенсифікуються адаптивні процеси з кожним наступним семестром і роком навчання, якщо вони проходять у стихійному режимі, тобто їх перебіг не фіксується, не визначається рівень ефективності і, відповідно, не проектується спеціальні умови для їх оптимізації та корекції.

У проведенні експериментального дослідження на його формуальному етапі брали участь викладачі педагогічних дисциплін, які реалізовували програму експериментального навчання, а також викладачі окремих дисциплін (психології,

філософії), які виявили бажання долучитися до дослідження впливу дидактичних умов оптимізації адаптивної функції навчання студентів професії вчителя.

Діагностика проводилася за показниками, які до певної міри давали можливість, з одного боку, інтегрально визначити рівень адаптивності студентів, сформованої в умовах традиційного навчання, а з іншого – виявити рівень однорідності показників в контрольних та експериментальних групах, виділені з числа студентів, що брали участь на констатувальному етапі для порівняння їх за результатами, отриманими після експериментального навчання. На цьому етапі використовувалися такі методи дослідження як: спостереження під час навчальних занять з педагогічних дисциплін, дослідницькі бесіди зі студентами, викладачами, а також три методики, які, за нашою концепцією про структуру адаптивних процесів у навчанні, дають цілісну (трискладову) інформацію про рівень сформованості адаптивності студентів.

Слід зазначити, що не всі з поданих в табл. 2. методик були використані в процесі констатувального експерименту. Передбачалося, що окремі з них можуть бути застосовані студентами для самодіагностики, у разі потреби, за параметрами, які для них представляли особливий інтерес. Тим більше, в процесі експериментального навчання самодіагностика була його значущою складовою.

Для забезпечення достовірності результатів дослідження на рівні констатувального експерименту з метою доведення однорідності серед його складу вибраних студентів до експериментальних та контрольних груп використовувався критерій однорідності χ^2 на рівні значущості $\alpha=0,05$ за формулою

$$\chi_{ем.}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, L-1,$$

де L – кількість градацій у шкалі (для нашого експерименту $L=4$); N – кількість студентів в експериментальній групі, M – кількість осіб у контрольній групі; n_i – кількість студентів експериментальної групи, які зараховані до i рівня, m_i – кількість студентів контрольної групи, які віднесені до i рівня.

Графічне зображення отриманих результатів дослідження дає можливість сформулювати рельєфне уявлення про рівень однорідності груп за показниками, що визначають рівні загальної адаптивності студентів, набутої до вступу в університет.

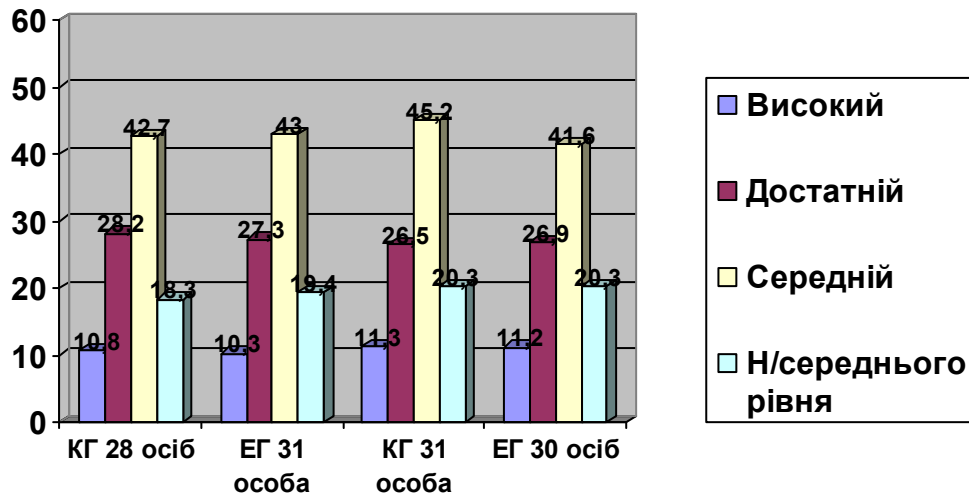


Рис. 5. Рівні цілісної адаптивності студентів за результатами констатувального етапу експерименту

Крім доведення майже повної однорідності показників загальної адаптивності студентів контрольних й експериментальних груп до їх включення у формувальний етап експерименту перевірялася гіпотеза H_0 : відмінності між експериментальною та контрольною групами незначні (на рівні допустимої похибки); при альтернативній гіпотезі H_1 : між експериментальною й контрольною групами відмінності суттєві. За результатами проведених обчислень для K_1 і $E_1 \chi^2_{ем.} = 1,199477$, що значно менше від $\chi^2_{0,05} = 7,82$. Для груп K_2 і $E_2 \chi^2_{ем.} = 0,238888$, що також значно менше від $\chi^2_{0,05} = 7,82$. Для груп K_1 і K_2 , а також E_1 і E_2 дані обчислень наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Результати обчислень χ^2 для контрольних (K_1, K_2) та експериментальних (E_1 і E_2) груп (результати констатувального етапу експерименту)

Групи	K_1	K_2	E_1	E_2
K_1	0	0,664921	0,052009	0,179894

Групи	K ₁	K ₂	E ₁	E ₂
K ₂	0,664921	0	1,875415	0,238888
E ₁	1,199477	1,875415	0	1,066834
E ₂	0,179894	0,238888	1,066834	0

За результатами проведених обчислень для K₃ і E₃ $\chi^2_{ем.}=0,393206$, що менше за $\chi^2_{0,05}=7,82$. Для груп K₄ і E₄ $\chi^2_{ем.}=0,777266$, що також значно менше $\chi^2_{0,05}=7,82$. Для груп K₃ і K₄, а також E₃ і E₄ дані обчислень наведено в табл. 4 і 5.

У результаті експериментального дослідження цього рівня прийнята гіпотеза H₀, за якою: відмінності між контрольними і експериментальними групами практично відсутні, тому експериментальні та контрольні групи можна вважати однорідними, що визначає валідність подальших експериментальних досліджень (на етапі формувального експерименту).

Проведення загальної діагностики рівня адаптивності студентів до навчальної діяльності у ЗВО з орієнтацією на особливості адаптованої інноваційної системи фахової підготовки майбутнього вчителя дало можливість отримати дані, які були розподілені за наступними рівнями: контрольні групи – табл. 4, експериментальні – табл. 5.

Таблиця 4

Рівні цілісної адаптивності студентів контрольних (K1, K2, K3, K4) груп до навчального процесу (на етапі констатувального експерименту)

Рівні	Учасники та показник обстеження		Академічні групи							
			Контрольні групи							
	K ₁		K ₂		K ₃		K ₄		K (IV курс)	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
Високий	3	10,8	5	11,3	4	13,8	4	12	6	22,3
Достатній	8	28,2	7	26,5	10	34,5	9	29,0	12	44,4
Середній	14	42,7	14	45,2	14	48,3	12	39,9	5	18,5
Нижче середнього	3	18,3	5	20,3	1	3,4	5	19,1	4	14,8
Усього	28	100	31	100	29	100	30	100	27	100

Аналогічно були розподілені студенти експериментальних (E₁, E₂, E₃, E₄) груп за рівнями: високий, достатній, середній та нижче середнього.

Таблиця 5

Рівні цілісної адаптивності студентів експериментальних (E₁, E₂, E₃, E₄) груп до навчального процесу (на етапі констатувального експерименту)

Учасники та показник обстеження Рівні	Академічні групи									
	Експериментальні групи									
	E ₁		E ₂		E ₃		E ₄		E (IV курс)	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
Високий	3	10,3	4	11,2	5	12,0	3	10,7	5	23,8
Достатній	7	27,3	8	26,9	9	28,1	10	35,7	11	52,4
Середній	10	43,0	13	41,6	15	39,5	11	39,3	5	23,8
Нижче середнього	11	19,4	5	20,3	---	20,4	4	14,3	---	---
Усього	31	100	30	100	29	100	28	100	21	100

На основі того ж самого складу студентів контрольних та експериментальних груп була проведена діагностика за найбільш значущими параметрами, що обумовлюють рівень адаптивності студентів. За однаковою методикою дослідження було використано ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операціональний та оцінювально-рефлексивний критерії вимірювання рівнів сформованості адаптивності студентів. Анкети визначення загальної адаптивності студентів у процесі професійного становлення (Додаток 2); анкети на визначення рівня спрямованості на успіх у майбутній професійній діяльності (Додаток 3); діагностика індивідуальної міри виразності рефлексивності за А. Карповим (Додаток 7). Обробка результатів за даними методиками формалізована і відповідає чотирьом рівням вираженості якості за відповідними параметрами: високому, достатньому, середньому та нижче середнього.

2.2.2. Стан сформованості адаптивності студентів за окремими параметрами її рівневих вимірювань

Параметр перший: ціннісно-мотиваційна складова фахової підготовки студентів та її вплив на адаптивні процеси.

Аналіз отриманих у результаті узагальнення незалежних характеристик рівня мотивації студентів I-их і IV-их курсів до навчання професії вчителя свідчать про те, що спостерігається загальна тенденція до оптимізації мотиваційної основи навчання залежно від його спрямованості на майбутню професію, починаючи з I курсу. А це означає, що з кожним навчальним роком студенти у той чи інший спосіб безконтрольно самоадаптуються до умов професійного навчання, проектуючи себе на майбутню професію. Той факт, що у значній частині студентів I-го курсу фіксується нижчесередній рівень орієнтованості на професію (19%), свідчить про те, що, починаючи навчання у ЗВО, вони більшою мірою переймаються проблемами ближчих перспектив успішного навчання, тобто безконфліктного проходження його першого етапу. Крім того, на першому курсі ще досить рідко створюються ситуації, що формують емоційно-ціннісне ставлення до майбутньої професії (більше загальноосвітніх дисциплін, які часто вивчаються як самодостатні, не повною мірою реалізуючи функцію професійної спрямованості).

Таблиця 6

Рівні сформованості ціннісно-мотиваційної складової адаптивності студентів, що набувається у процесі навчання (у %)

Критерії	Рівні та їх показники		Рівні							
			Високий		Достатній		Середній		Нижче середнього	
			курси		курси		курси		курси	
	I	IV	I	IV	I	IV	I	IV		
Орієнтованість на майбутню професію	9,1	15,2	35,8	52,5	36,1	24,9	19,0	7,4		
Ставлення до навчання як головного засобу	8,9	18,6	23,2	47,0	41,3	38,6	26,6	5,8		

Критерії	Рівні та їх показники		Рівні									
			Високий		Достатній		Середній		Нижче середнього			
			курси		курси		курси		курси			
			I	IV	I	IV	I	IV	I	IV		
досягнення майбутнього професійного успіху												
Здатність до особистісного самотворення у навчальному процесі			9,7	13,0	26,8	42,9	22,0	18,8	41,5	25,3		

Достатній рівень професійної мотивації виявили 35,8% студентів I-х курсів. Їх мотивація характеризується, передусім, наявністю чітких орієнтирів щодо майбутньої професії, усвідомленого її вибору, здатністю адаптуватися в умовах переходу від освітньої системи навчання в школі до системи освітньо-професійного навчання у ЗВО. Спостерігається тенденція до збільшення кількості студентів, віднесених до нижче середнього рівня адаптивності стосовно ставлення до навчання як головного засобу досягнення майбутнього професійного успіху (до 26,6%).

Аналіз результатів анкетування свідчить про те, що у студентів з'являються деякі розчарування щодо: а) можливості досягнення успіху в навчанні, тобто відповідності вузівського рівня навчання рівню їхніх реальних навчальних можливостей; б) нерозуміння значення окремих навчальних дисциплін для майбутньої професії; в) відсутність відчуття професійного росту, невідповідність освітньої системи очікуванням, які були у студентів при вступі у ЗВО. Студенти IV-го курсу виявляють значно вищі показники рівня адаптивності за критерієм сформованості у них мотиваційної сфери. Більше половини (52,5%) студентів, що навчаються на четвертому курсі, достатньою мірою активності й результативності орієнтують себе на професію вчителя. Слід зазначити, що до цієї категорії студентів відносяться й ті, що ще не визначились стосовно того, де вони реально будуть працювати (проблеми працевлаштування та економічні чинники), хоча ставляться до навчання як до діяльності, що має професійну цінність і неодмінно знадобиться їм у перспективі. Закономірно, що система психолого-педагогічних, фахових дисциплін певною мірою

реалізує адаптивну функцію професійної спрямованості, забезпечуючи ситуації періодичної ідентифікації студента з майбутньою професією у процесі навчальної діяльності.

Найбільш проблематичним виявився параметр, який відповідає за формування особистісних якостей студента, необхідних не лише для успішної навчальної діяльності, а й у майбутній професії. Біля 41,5% студентів I курсу практично не переймаються проблемами особистісного самотворення, формування якостей, необхідних для досягнення успіху. Нижче середнього рівня стосовно самотворення знаходяться 25,3% студентів IV курсу. Як показують результати анкетування, тестування, формування особистісних якостей значною мірою здійснюється у стихійному режимі, інформаційно-репродуктивному стилі розвитку особистості як об'єкта навчання, майбутнього професійного діяча.

Як зазначають студенти, переобтяження навчальною інформацією, яку необхідно засвоїти за програмою, не залишає часу для саморозвитку, в тому числі спеціального розвитку особистісних якостей. Окрім того, бракує досвіду з цього виду діяльності: традиційна система навчання в школі приділяла мало уваги проблемам становлення особистості школяра як самоздобувача знань. Тому цей аспект навчання є більшою мірою стихійним, не цілеспрямованим, а значить і малопродуктивним.

Загалом діагностика рівня за ознаками мотиваційної сфери, що стимулює навчальну діяльність студентів, свідчить про те, що адаптивні процеси, які стосуються зорієнтованості на майбутню професійну діяльність, проходять достатньо складно, передусім, з причин: а) невпевненості студентів у правильності зробленого професійного вибору, пов'язаного з особистісними цінностями, життєвими пріоритетами; б) формування професійних знань та вмінь не на основі Я-концепції, а в інформаційно-репродуктивному режимі, що не забезпечує перманентно-помітного нарощування професійної компетентності, наближення навчання до безпосередньої професійної діяльності, починаючи з першого курсу.

Параметр другий: когнітивно-операціональна складова фахового навчання.

Діагностика стану визначення рівнів сформованості адаптивності студентів здійснювалася на I, IV курсах спеціальності “Початкова освіта” за наступними критеріями: орієнтованість на самореалізацію студентів у навчальній діяльності; здатність студентів до особистісно-орієнтованої інтерактивної учбової діяльності; здатність до особистісної саморегуляції в учбовій (самостійній) діяльності.

Рівні сформованості досліджуваної якості (адаптивності) представлені у таблиці 7.

Таблиця 7

Рівні сформованості когнітивно-операціональної складової адаптивності студентів до навчально-пізнавальної діяльності (у %)

Критерії	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Нижче середнього	
	курси		курси		курси		курси	
	I	IV	I	IV	I	IV	I	IV
Орієнтованість на самореалізацію студентів у навчальній діяльності	9,0	13,0	18,1	37,8	41,3	35,0	31,6	14,2
Здатність до особистісно-орієнтованої інтерактивної учбової діяльності	8,0	9,1	10,9	29,0	19,9	40,5	61,2	21,4
Здатність до особистісної саморегуляції та самореалізації в учбовій (самостійній) діяльності	5,8	6,5	7,7	18,8	36,8	45,1	49,7	29,6

Як показують результати діагностики сформованості адаптивності студентів до навчальної діяльності, зокрема, такого її рівня, що визначається нормами і стандартами інноваційної, компетентісної освіти, у студентів I-го курсу спостерігається більшою мірою орієнтація на результати предметного навчання, які, передусім, оцінюються викладачем. Студенти, що спрямовують усі свої зусилля у навчальній діяльності, як і в школі, на виконання завдань викладача, становлять 31,6%. Вони не вмюють (або не

вважають доцільним) долучатися до процесу цілеутворення, бо трактують це як преференцію викладача. За умов диференційованого підходу до постановки навчальних завдань студенти цієї категорії вибирають завдання, яке їм видається легшим для виконання (а не більш значущим для себе). Як результат, студент не може самостійно визначити освітню мету, адекватну своїм максимальним можливостям, вибрати форми та методи роботи, адекватні своїм здібностям. Відповідно і формування знань, умінь, компетенцій, необхідних у майбутній професії, відбувається за ініціативою викладача, який для цього підбирає спеціальні завдання. Що стосується студентів IV курсу, то у них у процесі навчання виявляється свого роду вибіркове ставлення до навчальних завдань, які вони намагаються оцінити з позицій фахово-пізнавального інтересу, цінності для майбутньої професії. І все ж, 14,2% студентів четвертого курсу, виконуючи завдання викладача, не переймаються проблемами їх функціонально-фахового призначення, особистісної цінності. Такі студенти практично не здатні до програмування, проектування, реалізації навчальної діяльності з орієнтацією на майбутню професію.

Що стосується рівня та характеру організації навчальної діяльності у ЗВО, то тут спостерігаються тенденції до підвищення рівня адаптивності з кожним роком навчання. При тому процес не можна оцінити як динамічний, оскільки в структуру діагностики закладалися критерії, що деякою мірою стосуються критеріїв інноваційно-творчої діяльності.

Здатність студентів до навчальної діяльності, як результату суб'єкт-суб'єктної взаємодії, залишається невисокою, і до четвертого курсу навчання лише 28,5% студентів мають достатній рівень сформованості самоадаптивності. Звісно, тут більшою мірою слід говорити не про можливість студента, а про умови організації навчальної діяльності, які залишаються несприятливими для формування таких якостей (домінування інформаційно-репродуктивної взаємодії "викладач-студент"). Хоча у порівнянні зі студентами I курсу, потенціал і, відповідно, здатність до інноваційної учбової діяльності є більш високого рівня

самостійності у процесі навчання. Лише третина (28,5%) студентів віднесена до достатнього рівня суб'єктності у навчанні, їх цілеспрямованості, динамічності, а відтак, і академічної результативності. Студенти цього рівня здатні забезпечувати ефективність навчальної діяльності на занятті, і що саме головне – у процесі самостійної роботи, яка часто реалізується за їхньою ініціативою, починаючи від самопостановки мети і закінчуючи самооцінюванням результатів її досягнення.

Дещо нижчими є показники за критеріями діагностики здатності студентів до особистісного самотворення засобами навчальної діяльності. Як показують результати анкетування й діагностування, студентам важко відповісти на питання, що стосуються особистісного саморозвитку, а значить й оцінити їх результативність. Часто цей аспект сприймається студентами як добровільна справа, оскільки викладачами їхні особистісні якості практично не оцінюються, а значить і процес їх формування не може бути цілеспрямованим і мотивованим.

При тому студенти досить легко називають особистісні якості, які мають бути притаманними вчителю для успішної професійної діяльності, мало асоціюючи цю інформацію з собою. Достатній рівень особистісної саморегуляції виявили лише 7,8% студентів I курсу і 18,8% – IV курсу. Це, як правило, стосується студентів, яких характеризує високий рівень інтелектуального розвитку, ставлення до навчання як сфери особистісної самореалізації. У цих студентів означений процес достатньою мірою відбувається на саморегулятивній основі. Вони можуть не лише їх самодіагностувати, а й презентувати отримані результати.

Третій параметр вимірювання: оцінювально-рефлексивна складова фахової підготовки вчителя.

Найнижчими виявилися показники адаптивності студентів за оцінювально-рефлексивними критеріями навчальної діяльності. Лише 6,1% студентів першого курсу систематично займаються проблемами аналізу результатів своєї навчальної діяльності, способів їх отримання. Показники студентів IV курсу суттєво не відрізняються від студентів I-их курсів (8%). Показовим є той факт, що студенти не набувають значних компетенцій в оцінювально-

рефлексивній діяльності з кожним наступним роком навчання. А тому і до IV курсу у студентів домінує занижений рівень здатності у цій сфері діяльності (н/середній рівень зафіксований у 58,2% студентів I курсу, 40,6% – IV). Найнижчі показники зафіксовані за критерієм аналізу цілісного процесу професійного становлення, тобто студенти практично не переймаються проблемою оцінювання ефективності загального поступу до реальної професійної компетентності, функції якої визначені у професіограмі майбутнього вчителя (67,2% студентів I-курсу, 30,9% студентів IV курсу).

Таблиця 8

Рівні сформованості оцінювально-рефлексивної складової адаптивності студентів в умовах навчання професії вчителя (в %)

Критерії	Рівні та їх показники							
	Високий		Достатній		Середній		Нижчесередній	
	курси		курси		курси		курси	
	I	IV	I	IV	I	IV	I	IV
Самоаналіз, самооцінювання результативності навчальної діяльності	6,1	8,0	8,0	14,3	27,7	37,1	58,2	40,6
Самоаналіз, самооцінювання результативності якості професійного становлення	5,2	6,1	9,1	25,4	18,5	37,6	67,2	30,9
Самоаналіз особистісного розвитку з орієнтацією на майбутню професію	5,8	6,6	18,8	34,4	26,6	40,2	48,8	18,8

Отримані показники рівня сформованості оцінювально-рефлексивної сфери діяльності студентів, передусім, пояснюються домінуванням інформаційно-репродуктивного типу (виду) організації навчального процесу, в умовах якого такі функції як само- і взаємоаналіз, само- і взаємооцінювання, само- і взаємоуправління практично не актуалізуються за навчальної суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії "студент-викладач".

Проводилося анкетування студентів першого та четвертого курсів груп Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка (всього 94 студенти) з метою з'ясування більш точних уявлень про характер причин, які знижують рівні адаптивності студентів, та виявлення типових утруднень, з якими зустрічаються студенти в процесі навчання професії вчителя (табл. 9).

Таблиця 9

Типові дидактичні утруднення, що ускладнюють адаптацію студентів до навчання на основі їх суб'єктивного оцінювання (в %)

Утруднення, з якими зустрічаються студенти у навчальному процесі	I курс	IV курс
У процесі навчальної діяльності на заняттях:		
1) адаптація до особливостей методики роботи різних викладачів;	54,6	51,3
2) оперативність виконання навчальних завдань за рахунок адаптивного досвіду;	31,5	30,4
3) здатність висловити свою позицію, точку зору;	30,6	26,8
4) концентрація уваги впродовж усього заняття;	32,7	30,5
5) розуміння змісту навчального матеріалу.	28,2	28,8
Під час підготовки до навчальних занять:		
1) самоорганізація, режим дня;	40,7	45,3
2) усвідомлення сутності та значущості завдань, здатності вибрати головне;	19,6	17,4
3) розуміння змісту нового навчального матеріалу;	19,6	18,2
4) надмірність обсягу навчальних завдань;	85,2	89,4
5) складності в опрацюванні літературних джерел;	31,7	38,4
6) вміння систематизувати матеріал, виділити головне.	28,4	29,4
У процесі особистісно-професійного становлення:		
1) цілеспрямованість, здатність до самоорганізації;	45,3	48,1
2) вміння критично аналізувати результати своєї діяльності;	48,2	47,9
3) орієнтація студента на оцінювання викладачем як головного показника успішності навчання;	34,8	37,4
4) проблеми самопізнання, самодіагностики, самокорекції;	23,1	25,6
5) розуміння професійної значущості змісту навчання, навчальних завдань;	19,7	20,3
6) активність, ініціативність, самостійність;	51,9	57,7
7) формування програми особистісного самозростання;	72,1	84,0
8) формування програми професійного самостановлення.	71,5	82,0

Аналіз найбільш типових утруднень, з якими стикаються студенти в процесі навчальної діяльності, свідчить про те, що їх можна класифікувати як зовнішні, пов'язані з умовами їх навчальної діяльності у ЗВО, так і внутрішні, що стосуються самоорганізації, вмінь забезпечувати умови для ефективної навчальної роботи як на заняттях, так і в позааудиторний час.

Значно ускладнює адаптаційні процеси необхідність студентів (безвідносно до курсу) пристосовуватися до персоніфікованих вимог, критеріїв оцінювання та стилів спілкування різних викладачів (54,6 – I курс, 51,3% – IV курс). Оскільки у ЗВО все ще домінує предметно-інформаційна, репродуктивно-відтворювальна система навчання, суб'єкт-об'єктна взаємодія, то і студенти мають значною мірою підлаштовуватися до умов, які їм нав'язують викладачі. Тому адаптаційні процеси набувають тенденцію до асиміляції, тобто пристосування з нівелюванням особистісних позицій, а значить і реалізації навчання на репродуктивній основі. Зовнішніми також можна вважати умови, пов'язані з розумінням навчального матеріалу, концентрацією уваги впродовж навчального заняття, здатністю до висловлювання своїх думок, позицій на навчальному занятті. Якщо 30,6% студентів відчувають труднощі у висловленні своєї точки зору на занятті, то не спостерігається тенденція до суттєвого зниження актуальності проблеми стосовно студентів IV курсу (26,8%). Очевидно йдеться про проблеми, що носять не одиничний, ситуативний характер, а тому можна говорити про рівень навчальної діяльності студентів, позицію викладача, які або сприяють ефективності навчання, здійсненню навчання на основі Я-концепції, або гальмують означені процеси.

До суттєвих зовнішніх проблем студенти також відносять надмірність обсягу навчальних завдань (у межах 90%), які однозначно ускладнюють ефективність навчального процесу, особливо, коли йдеться про необхідність забезпечення його особистісно-фахової спрямованості в умовах інформаційно-відтворювальної методики навчання, в основі якої – формальне виконання навчальних завдань за наявним зразком, а звідси і

неможливість їх диференційованого вибору за власними пріоритетами професійного розвитку, роботи на творчому рівні.

Значні проблеми виникають у студентів на рівні продуктивності їх самостійної роботи в різних формах та рівнях, зокрема, вміння організувати себе, здатність ставити мету, адекватну своїм навчальним можливостям, правильно організувати режим роботи й відпочинку. Так, біля 50% студентів I і IV курсів визнають наявність проблем самоорганізації у навчальній діяльності, а значить і фахової цілеспрямованості навчання загалом. Що стосується формування програми особистісного та професійного зростання, саморозвитку, то її у студентів IV курсів практично немає (80-85% студентів однозначно це стверджують), решта студентів цілеспрямовано цим не займається, однак, деякі з них мають наукові проекти саморозвитку за окремими важливими для них проблемами, якими вони займаються у студентських наукових гуртках, клубах тощо (результати додаткового опитування).

Ми не претендуємо на точність діагностичних замірів, оскільки суб'єктивність у самооцінюванні цілісного процесу своєї професійної підготовки за параметрами, що визначають рівень дидактичної адаптивності, присутня: у процесі навчальної діяльності на заняттях, підготовки до навчальних занять, самостійної роботи, що дає можливість виявити лише окремі тенденції досліджуваних адаптивних функцій навчання студентів професії вчителя.

Як свідчить опитування студентів, достатньо складною для них є процедура виставлення їм балів, які відображають, в основному, рівень утруднень, які вони відчувають у навчальному процесі. Це можна пояснити наступним чином: а) у студентів досить низьким є рівень сформованості рефлексивних умінь, про що засвідчує відсутність досвіду цілеспрямованого, системного оцінювання себе, своєї освітньої та практично-імітаційної професійної діяльності; б) студентам були запропоновані окремі питання, над якими вони (як зізнавались самі) навіть не задумувалися; в) труднощі в навчальній діяльності більшою мірою

сприймаються як об'єктивні, подолання яких від них практично не залежить.

Аналіз результатів опитування студентів за зазначеними вище параметрами дав можливість виділити наступні тенденції:

- Домінування інформаційно-відтворювальної системи професійного навчання й оцінювання результатів сформувало позицію студента як об'єкта навчального процесу, за якої мало актуалізуються такі розумові операції, як саморегуляція, самореалізація, самооцінювання тощо.

- Значні утруднення стосуються адаптивних процесів під час навчальних занять, оскільки студенти молодших курсів більше переймаються проблемами "підлаштування" до особливостей взаємодії з викладачами фахових дисциплін, стилю їх роботи та суб'єктивних вимог (а інколи і примх). Значна частина студентів IV курсу відчуває себе менш залежною (до них входять студенти, які зайняли пасивно-очікувальну позицію, зорієнтовану на диплом як головний очікуваний результат навчання у ЗВО) і практично мало переймаються проблемами успішного навчання, підготовки себе до майбутньої помилково обраної професії.

- Принципової відмінності частина студентів I та IV курсів не виявила за показниками якості самостійної роботи, орієнтованої на професійний та особистісний розвиток. Практично за всіма показниками фахового та особистісного самотворення у процесі професійного становлення студенти фіксують найбільші утруднення, коли йдеться про проектування поетапного особистісного та професійного становлення і зростання.

У рамках констатувального експерименту мало місце намагання експертів комплексно визначити рівень реалізації адаптивної функції навчання за параметрами, які, на нашу думку, є найбільш актуальними на сучасному етапі розвитку професійної педагогічної освіти.

Спостереження за ходом проведення навчальних занять (в основному з дисциплін педагогічного циклу), опитування студентів, співбесіди з окремими викладачами, а також опрацювання результатів анкетування до початку експерименту показали, що:

1. Система організації навчальної діяльності студентів більшою мірою реалізується на знаннєвій (інформаційно-відтворювальній) основі, а тому орієнтована на отримання готових, а не набутих самостійно знань, способів дій з їх використання у стандартизованих предметних ситуаціях, а тому реалізація адаптивних функцій навчання залишається на периферії уваги викладачів (а значить і більшості студентів) у процесі організації навчальної діяльності. А це означає, що адаптивні процеси більшою мірою реалізуються у стихійному режимі або найбільш ініціативними студентами на саморегулятивній, самоадаптивній основі з достатнім рівнем самовідповідальності за результати навчання.

2. Навчальний процес здійснюється, переважно, на суб'єкт-об'єктній основі. Студенти знаходяться в ролі об'єкта повчання, в основному орієнтуючись на готову інформацію та завдання, що одноосібно пропонуються викладачами. Така позиція спостерігається практично на кожному етапі навчальної діяльності студентів загалом, навчальному занятті зокрема:

– мета і завдання навчального предмета одноосібно визначаються викладачем на початковому етапі його вивчення, лише в окремих випадках студенти беруть участь у з'ясуванні сутності навчальних завдань, їх професійній значущості і ще рідше викладач підводить студентів до (поетапно) самостійного формування комплексу освітньо-фахових завдань;

– вибір стратегії, логіки, технологій виконання навчальних завдань, як правило, здійснюється викладачем, в окремих випадках студентам пропонуються навчальні завдання на вибір і ще рідше на занятті вербалізується колективний пошук оптимального варіанта виконання навчального завдання;

– корегування ходу навчальної діяльності, контроль та оцінювання її результатів, як правило, відбувається з ініціативи та за вимогами і критеріями, запропонованими викладачем, рідше студентів долучають до самооцінювання (взаємного оцінювання результатів індивідуального та групового пошуку).

3. У практиці організації навчальної діяльності студентів не ставиться вимога системного поетапного формування адаптивності

студентів у процесі навчання професії вчителя. Його адаптивна функція реалізується безвідносно до сфери її об'єктивації (навчальної, професійної, життєвої), побічно, залежно від суб'єктивного розуміння її ролі викладачами і студентами у продуктивності їхньої дидактико-психологічної взаємодії.

4. Рівень навчальних досягнень студентів з психолого-педагогічних та фахових дисциплін за показником коефіцієнта успішності навчання (за оцінками "10" – "12") склав 0,24; за коефіцієнтом якості навчання (за оцінками "7" – "9") – 0,63; за показником неуспішності навчання (за оцінкою "4" – "6") – 0,11, що свідчить про переважно середній та достатній рівень їхньої педагогічної компетентності, а окремих студентів – рівень повного незасвоєння дисциплін з рекомендацією для повторного вивчення.

На етапі констатувального експерименту діагностувався рівень сформованості мотиваційної сфери особистості студентів, рівень їх готовності до інноваційного навчання, оскільки, як показують дослідження, вона виступає потужним стимулятором адаптаційних процесів, забезпечуючи активність позиції та ініціативність самого студента. Зокрема, методом прямих питань виявлявся рівень очікувань студентів та викладачів (цінність представляє узгодження незалежних характеристик) на початку навчання у ЗВО. Відповіді на питання "Що Ви очікуєте від навчання: а) від ЗВО; б) від викладачів; в) від себе, г) від батьків", показали, що: викладачі очікують від ЗВО підвищення рівня конкурентоспроможності – 30%; поліпшення мікроклімату – 30%; умов для самореалізації – 9%; сучасних систем та технологій навчання – 4%. Від себе: підвищення професійного рівня – 40%; впровадження інноваційних технологій навчання – 17%; поваги до студентів – 6%; поліпшення стосунків зі студентами – 35%; підвищення ефективності навчальних занять – 15%. Від студентів: бажання навчатися – 48%; міцних знань – 14%; старанності – 44%; взаєморозуміння – 8%.

Студенти очікують від ЗВО: умов для продуктивного навчання – 56%; забезпечення успіху в майбутній професії – 23%; стимулів навчання – 24%. Від себе: ефективного навчання – 48%; старанності, уваги, доброї поведінки – 19%; успішно закінчити ЗВО

– 32%. Від викладачів: поваги, взаєморозуміння – 41%; продуктивної професійно наповненої взаємодії на навчальних заняттях – 23%.

Загалом аналіз результатів анкетування свідчить про те, що як викладачі, так і студенти налаштовані на ефективну навчальну діяльність, очікування студентів значною мірою пов'язані з успішною майбутньою професійною діяльністю. Водночас, слід зазначити, що як в окремих викладачів, так і студентів домінує пасивно-очікувальна позиція у процесі професійного навчання і в майбутній професійній діяльності. Загалом, і викладачі, і студенти не проти підвищення якості сумісної навчальної діяльності, але мало орієнтуються в тому, в який спосіб це можна зробити і що у цьому процесі залежить конкретно від кожного. Обидва суб'єкти навчальної діяльності (викладач та студент) очікують один від одного більше, ніж вони можуть запропонувати самі. Наприклад, викладачі хочуть поліпшити стосунки, співпрацю із студентами, але лише 6% вважають, що їм бракує поваги від студентів, в той час, як 41% студентів констатують, що їм бракує поваги з боку викладачів. Отож, рівень готовності до професійного самозростання як частини викладачів, так і студентів є невисоким, що свідчить про значні проблеми адаптації до постійно змінюваних умов забезпечення і набування освіти, яка базується на особистісно-орієнтованій основі і реалізується через узгоджену взаємопов'язану діяльність (співпрацю) студента і викладача.

У такий спосіб можна дійти наступних висновків:

1. Становлення студента як суб'єкта навчальної діяльності є актуальним і таким, що потребує цілеспрямованого, системного його формування, помодульної діагностики й оцінювання впливу набутої адаптивності на якість поетапної результативності навчання професії вчителя.

2. Оптимальне поєднання суб'єкт-об'єктної й суб'єкт-суб'єктної адаптивної взаємодії у навчанні потребує узгоджених зусиль і взаєморозуміння усіх учасників педагогічного процесу. Воно не може забезпечуватися в адміністративному стилі взаємодії, оскільки потребує осмисленості та вироблення прийняттого варіанта організації навчання, передусім, самими студентами.

Суб'єктність позиції студента в навчальній діяльності обумовлює домінування акомодатії (приспосовування) у структурі адаптивних процесів.

3. Професійна орієнтованість студентів на навчання (орієнтація на майбутній професійний успіх) виступає основою дидактичної адаптації в системі успішного професійного навчання, але в її сутності ще не знаходиться цілеспрямований комплекс мотивів і стимулів для студентів на всю перспективу їх навчання у виші.

Додаткове анкетування дало можливість з'ясувати, що:

- лише 7,8% студентів вважають, що вони безпосередньо долучаються до організації навчального процесу і своєю активністю реально впливають на хід його перебігу;

- у процесі професійного становлення систематично самоосвітою займається біля 17% студентів, програмуючи особистісне й професійне самозростання та проявляючи персональну відповідальність за його результати;

- 6% студентів систематично аналізують та оцінюють результати власної освітньої діяльності, визначаючи самоєфективність свого професійного становлення;

- 48% студентів задоволені умовами навчання у ЗВО, якістю професійної підготовки, що по-різному ними мотивуються;

- 56% студентів вважають, що вміють вчитися ефективно, раціонально організовуючи власну освітню діяльність.

На переконання викладачів, для підвищення ефективності навчального процесу, якості професійної підготовки вчителя у виші, в тому числі, адаптації студентів до навчального процесу, майбутньої професійної діяльності необхідні:

- об'єднання зусиль професорсько-викладацького складу та їх спрямування на перехід до стандартів інноваційної освіти, забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу та конкурентоздатності його випускників (26%);

- забезпечення усвідомлення й розуміння сутності виучуваних інноваційних явищ, його методичного супроводу та технологічного перетворення у професійно-фахові способи діяльності з

використанням ІКТ у всіх формах забезпечення професійної освіти (48%);

- підвищення рівня теоретико-технологічної компетентності викладачів (16%);

- удосконалення педагогічної майстерності з організації і керівництва освітньо-професійним процесом (28%).

Аналіз результатів анкетування та їх узгодження з базовими позиціями дав змогу дійти наступних висновків:

1. Значна частина викладачів не зорієнтована на використання технологій інноваційної освіти як одного із ефективних засобів формування адаптивності студентів у процесі набування професії вчителя; не готова до радикальних змін у системі їх професійної діяльності, сформованої на інформаційно-відтворювальному та регресивно-репродуктивному рівнях, в контексті якої реалізація адаптивної функції навчання, як правило, завантажена іншими традиційними функціями: освітньою, пізнавальною, розвивальною, виховною (часто не в комплексі з адаптивною).

2. Розвиток та самовдосконалення фахової компетентності викладачів не є системним, цілеспрямованим, а значить і не ефективним (домінує позиція “освіта на все життя”, замість “освіта впродовж професійного життя”), що не актуалізує адаптивність студентів до прогресивно-продуктивної пізнавальної діяльності в процесі їх професійної підготовки до трудової діяльності.

Адаптивні процеси для більшості викладачів не є актуальними, вони працюють за концепцією знанневої освіти, в контексті якої кожен навчальний предмет, в основному, сприймається як автономний, завершений і додаткових зусиль для їх професійного спрямування не потрібно. Те саме стосується і стандартів інноваційної вищої освіти – бракує системних знань стосовно сутності, теоретико-практичних й методологічних основ компетентнісної освіти, а також педагогічної майстерності та технологій її реалізації в практиці освітньо-фахової діяльності викладачів вишу.

Як висновок, виникає актуальна потреба розроблення інноваційної системи заходів, спрямованих на реалізацію

інтегрованої адаптивної функції навчання у процесі фахової підготовки вчителя, необхідності зміни освітньої формули системного переходу на технології компетентнісної професійної освіти, що забезпечує формування конкурентоспроможних фахівців для ринку працевлаштування молодих освітян.

“Які б реформи не відбувалися в освіті... вони завжди будуть недостатніми, бо найголовнішою ланкою поліпшення якості освіти був і залишається вчитель” [І. А. Зязюн – 34].

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ ТА ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ

3.1. Фахово орієнтована парадигма організації освітньої діяльності студентів – майбутніх учителів

Закономірно, що адаптивні процеси у ЗВО як й ефективність професійної підготовки студентів взаємозалежні явища. Відтак, вся система адаптивної підготовки учителя має бути професійно орієнтованою, підпорядкованою реалізації головної мети навчання – підготовці адаптивно здатного, неконфліктного, висококваліфікованого спеціаліста, спроможного в короткі терміни адаптуватись до нових, постійно змінюваних умов набування студентами педагогічної освіти. А це означає, що кожен сегмент системи підготовки повинен мати саме таке цільове спрямування. В іншому випадку можемо говорити не про цілісну едукологічну систему, а про набір елементів освітньої діяльності, що мають певне відношення до професії, але в цілісну систему не інтегруються. Йдеться не тільки про відображення змісту навчальних дисциплін у структурі педагогічної діяльності, а й про цілісне спрямування змістової складової фахового навчання на успішне оволодіння студентом професією у комплексі всіх необхідних професійних позицій, компетенцій, технологій, особистісних якостей, що

складають основу конкурентоспроможного фахівця, здатну до конкуренції особистість професіонала.

Означену вище систему можуть реалізувати лише професійно-орієнтовані, сучасні освітньо-комунікаційні технології навчання й у навчанні (ІКТ), які створюють передумови для формування професійної компетентності майбутніх учителів, тобто вони задають такі стандарти професійної освіти, за яких професіоналізм учителя розвивається на базі Я-концепції. Остання інтегрує в собі всі системотвірні особистісні й професійні якості, що складають основу не лише власного освітнього, а й життєвого простору.

Отже, фахово орієнтована організація освітньої діяльності в умовах суб'єкт-суб'єктних технологій педагогічної взаємодії обумовлює необхідність формування такого освітньо-професійного середовища, яке було б сприятливим для становлення основ професіоналізму майбутнього вчителя у комплексі всіх його складових, забезпечуючи інтеграцію професійно-фахового та особистісного компонентів підготовки. Принципова відмінність інформаційно-відтворювальної системи навчання від професійно-орієнтованої полягає в тому, що у першому варіанті об'єктом впливу на формування професіоналізму вчителя є особливості змісту навчальних дисциплін та організаційні форми фахової підготовки спеціаліста, а в другому – суб'єктом діяльності виступає студент, який реалізує покладені на нього функції, виконує запрограмовані навчальними планами завдання. Особистісна складова формується у стихійному режимі. Вона не є предметом спеціального формування жодної навчальної дисципліни (позааудиторна робота є ситуативною і не може забезпечити реалізацію складних адаптивних функцій). Тому саме адаптивні багатоаспектні процеси вимагають забезпечення формування освітнього середовища закладу вищої освіти, сприятливого для особистісного самотворення майбутнього вчителя.

Відповідно до зазначених позицій адаптацію як процес диференціюють за домінуванням акомодативних (приспосувальних) чи асиміляційних (уподібнених) способів дій. Зрозуміло, що компетентнісною, особистісно орієнтованою професійною освітою передбачається актуалізація першого варіанта. Домінування акомодативних тенденцій у структурі адаптивного навчання відбувається успішно за умови, якщо студент, як суб'єкт навчальної

діяльності, більшою мірою орієнтуватиметься на інноваційні технології навчання майбутньої професії. Адаптивність як особистісна якість формуватиметься на базі професійно орієнтованого, високо доступного рівня складності навчання, реалізуючи за цього власний потенціал саморозвитку і самовдосконалення.



Рис. 6. Адаптивність з домінантою акомодацийних (приспосувальних) процесів навчання

Потреба в експериментально-контрольованому навчанні продиктована необхідністю формування професійно-орієнтованої концепції реалізації адаптивної функції навчання студентів професії вчителя та діагностики її результативності як складової визначення ефективності та якості навчання. На основі представлених вище підходів визначено концептуально-парадигмальні засади реалізації адаптивної функції навчання.

Адаптація – це не лише процес, що має свою композицію і структуру, а й маніпуляція з реалізації своєї сутності й функцій в різних умовах організації та здійснення пізнавальної діяльності у процесі навчання студентів професії вчителя.

Адаптаційну функцію навчання слід розглядати в системі організації навчальної діяльності в контексті найбільш значущих зв'язків та залежностей між її елементами, які визначають загальну ефективність навчального процесу.

Адаптація до освітньої діяльності, яка набуває тенденцію переходу на стандарти інноваційної освіти, а також адаптація до нових особливостей майбутньої професії, які можуть бути системотвірними елементами навчального процесу, який забезпечує ефективність навчання та фахову спрямованість на реалізацію його адаптивної функції.

Адаптивна функція навчання має реалізовуватися у всіх видах та формах освітньої діяльності, серед яких найвищий потенціал має самокерована (самостійна) робота, оскільки головним суб'єктом тут виступає сам студент.

Ефективність адаптивного навчання безпосередньо залежить від загальної ефективності навчального процесу, якісного, фахово орієнтованого виконання навчальних завдань, в іншому випадку адаптація буде більшою мірою реалізовуватися як асиміляція, примушуючи студента підлаштовуватись під зовнішні умов і впливи, які диктує йому викладач не завжди у взаємодії із освітньо-професійним середовищем.

Адаптивна функція навчання системно реалізується за умови включення у функціонування ціннісно-мотиваційної, когнітивно-операціональної, оцінювально-рефлексивної складових засвоєння навчальної інформації, які сукупно й визначають рівень адаптивності студента як його особистісної якості.

Найвища цінність реалізації адаптивного навчання як процесу і системи маніпуляційних дій стосується створення і забезпечення сприятливих умов для професійного та особистісного самозростання та самореалізації в дидактико-професійному середовищі ЗВО та його базових інституціях. Характер об'єктивації концептуальних позицій позначена в моделі, яка відображає загальну логіку процедур з реалізації адаптивної функції навчання. Відповідно до схеми, загальна мета забезпечення адаптивної функції навчання у процесі фахової підготовки реалізується за рахунок єдності двох груп цінностей. З одного боку, цінності, які пов'язані з особливостями навчально-пізнавальної діяльності у ЗВО, яка на сучасному етапі, в умовах кредитно-модульної системи, набуває тенденцію переходу на інтерактивну, професійно й особистісно орієнтовану платформу, оскільки вона інтегрально відображає мету і завдання навчання у виші. З іншого боку – з акцентуацією на тому, щоб максимально підвищити професійну спрямованість цілісного навчального процесу і кожної в ньому навчальної дисципліни, що вивчається, на забезпечення фахового міжпредметного зв'язку заради фундаменталізації знанійної компетенції вчителя.

Головна мета: забезпечення адаптивної функції навчання у процесі фахової підготовки (з відповідною спрямованістю на

інноваційний тип діяльності та майбутню професію) реалізується через адекватні форми організації навчання, з-поміж яких виділялися самостійна робота (як основна, відповідно до концепції про освіту впродовж життя й концепції компетентнісної освіти) та систему педагогічних дисциплін, які мають особливо високий потенціал формування адаптивності студента безпосередньо через зміст базових, фахових дисциплін.

Схематично структура реалізації адаптивної функції навчання студентів професії вчителя, забезпечуючи їх здатність і готовність до самоадаптації, особистісно-фахового самовдосконалення і саморозвитку, представлена на рис. 7.

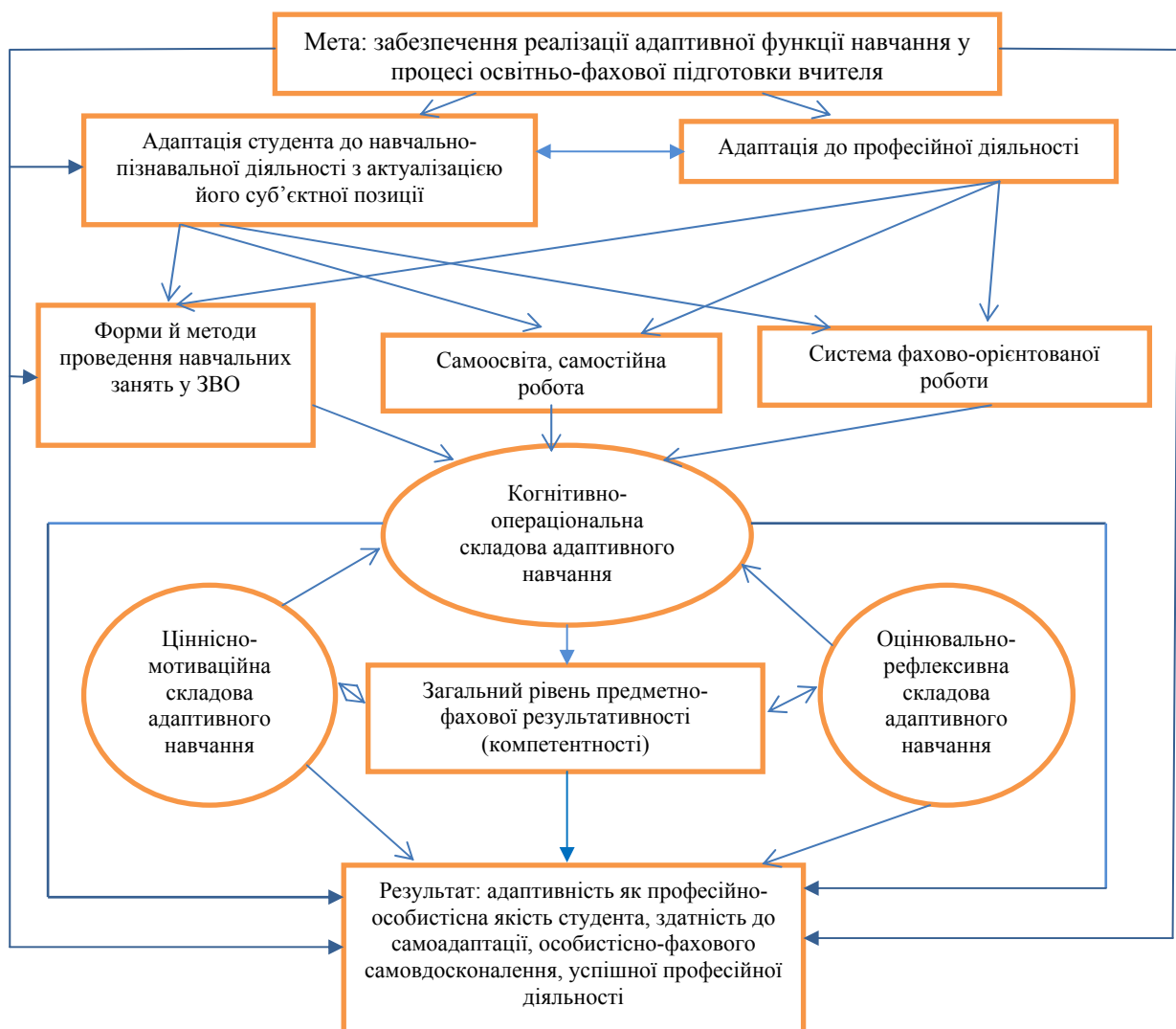


Рис. 7. Структура процесу реалізації адаптивного навчання студентів професії вчителя (освітньо-професійний рівень – бакалавр)

На основі зазначених концептуальних позицій та логіки реалізації адаптивного навчання розроблено параметри оцінювання за основними складниками ефективності адаптивного навчання (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операціональний та оцінювально-рефлексивний компоненти навчання як відображення відповідних сфер психіки і мислення у свідомості людини).

Таблиця 10

Технологія оцінювання реалізації адаптивного навчання за основними складовими та їх параметрами

Складові адаптивного навчання	Напрями та параметри оцінювання	
	Адаптація до освітньо-пізнавальної діяльності	Адаптація до майбутньої професії
Ціннісно-мотиваційна складова навчання	Прагнення до самореалізації в освітній діяльності. Сприйняття навчання як засобу досягнення майбутнього професійного успіху, сфери особистісної самореалізації.	Ідентифікація себе з ідеалом фахового вчителя. Емоційно-ціннісне ставлення до вчительської професії. Орієнтація на майбутній професійний успіх. Самореалізація в квазіпрофесійній діяльності. Конкурентоздатність як готовність випускника конкурувати на ринку освітніх послуг.
Когнітивно-операціональна складова навчання	Уміння ставити навчальну мету, адекватну своїм можливостям й об'єктивним очікуванням результату діяльності. Уміння працювати з інформацією в оптимальному режимі. Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Власний стиль та методика освітньої діяльності. Здатність до результативної самостійної роботи. Отримання необхідного комплексу знань, умінь (компетенцій) в оптимальному режимі.	Забезпечення цілеспрямованого поетапного, безперервного нарощування професіоналізму, починаючи з перших кроків навчання у ЗВО; Сприйняття процесу та результатів освітньої діяльності з позицій їх професійної значущості. Формування базових професійних позицій, концепції, методики та стилю майбутньої професійної діяльності. Формування вмінь об'єктивно ставити мету освітньої діяльності, як передбачення очікуваного результату; обирати адекватні способи (методи, засоби, форми) навчання; за необхідності коректувати результати діяльності.

Складові адаптивного навчання	Напрями та параметри оцінювання	
	Адаптація до освітньо-пізнавальної діяльності	Адаптація до майбутньої професії
<i>Оцінювально-рефлексивна складова навчання</i>	Самоаналіз, самооцінювання ефективності освітньої діяльності та якості її результату. Перманентність освітньої діяльності за принципами адаптивного навчання.	Вплив рефлексії на ефективність процесу професійного становлення. Усвідомлення сутності та логіки професійного становлення.

До першого блоку складових за означеними параметрами входять: розуміння та прийняття особливостей організації освітньої діяльності, зокрема основ її організації за кредитно-модульною системою професійної освіти та особистісно орієнтованими технологіями організації навчального процесу.

Тому визначення рівня сформованості ціннісно-мотиваційної складової навчання пов'язане з необхідністю розроблення нових освітньо-професійних стандартів, реалізація яких, насамперед, має забезпечувати психологічну готовність студентів до формування та розвитку власної Я-концепції, методики, режиму освітньої діяльності в процесі компетентісно-професійного становлення. Тут важливим є загальне прагнення студента до такого рівня результативності освітньої діяльності, який став би сприятливим для розвитку його самореалізації, забезпечуючи відчуття освітньо-фахового успіху. Спрямованість особистості як центральної ланки, без якої є неможливим розвиток професійно важливих якостей учителя, багатьма вченими трактується як ієрархічна система домінуючих мотивів особистості.

Мотивація тісно пов'язана з місцем професійного навчання в системі ціннісних пріоритетів, рівнем усвідомленості професійного вибору, здатністю забезпечити професійну спрямованість навчання, тобто, навчаючись, постійно себе проектувати на майбутню професію як на головну цінність майбутнього вчителя.

Мотивація також стосується розуміння студентом значущості адаптивності як особистісної якості, оскільки в будь-якому виді діяльності формується комплекс особистісних характеристик, що визначають рівень здатності суб'єкта до діяльності і вони

неодмінно трансформуються і на інші види діяльності, а значить й на ціннісно-життєвий простір.

До другого блоку параметрів оцінювання результатів адаптації студента до специфіки когнітивно-операціональної складової освітньої діяльності входять: здатності студента до продуктивного навчання, мобілізуючи й інші різновиди, а саме, прогностичні, конструктивні, організаторські і відповідні їм технології адаптації. Цей блок стосується змістової та процесуальної складової організації освітньої діяльності відповідного рівня включення її суб'єкта у пошук істини, адекватності вибору форм та методів роботи, доцільності обраного режиму організації діяльності, вміння працювати з інформаційними джерелами на етапах сприйняття, усвідомлення, осмислення, застосування нової інформації тощо.

Особливої значущості набуває готовність студента до суб'єкт-суб'єктної інтерактивної взаємодії, яка є базовою ознакою особистісно орієнтованого навчання. Цінність представляє здатність студента до сумісної форми організації навчання та індивідуальної стратегії й технології освітньої діяльності з максимальним врахуванням власного наявного інтелектуального потенціалу та особистісних можливостей і здатностей.

Важливою є також здатність студента в умовах компетентісної освіти поетапно та комплексно уявляти і формувати власну модель майбутньої професійної діяльності, використовуючи адаптивні можливості освітньої діяльності, при тому йдеться не лише про знанійні результати, а й про способи її організації та здійснення.

За цим блоком показників діагностується формування студента як особистості, суб'єкта навчання та майбутньої професійної діяльності, особистісного самотворення, що значною мірою обумовлює здатність до адаптації не лише в умовах освітньої, професійної, а й інших видів життєво важливої діяльності. Володіння методами та технологіями особистісного саморозвитку, виявлення пріоритетів, вміння мобілізувати себе за будь-яких умов на вдосконалення особистісних якостей, в тому числі тих, що відповідають за ефективність адаптивних процедур

та маніпуляцій з реалізації змісту навчальних планів та програм професійної підготовки вчителя.

Третій блок аналізу за відповідними параметрами оцінювально-рефлексивної складової адаптивного навчання стосується формування здатності студентів до забезпечення високої результативності освітньої діяльності загалом. Особливої цінності набуває спрямованість на критичний аналіз та визначення самоефективності навчальної роботи, яка була б самостійно спроектованою, реалізованою й оціненою. Тому важливою за цього є здатність студента відчувати власний адаптивний потенціал стосовно вибору рівня самостійності в освітній діяльності, самооцінювання готовності до міжособистісної інтерактивної взаємодії.

Студент повинен усвідомлювати, що результати навчання неодмінно мають мати професійну значущість, в іншому випадку, коли сприймаються як самоцінність (наприклад, навчання заради оцінювальних балів), вони є, як правило, поза системою професійної спрямованості на оволодіння професією вчителя.

Самоаналіз та самооцінювання ефективності власної освітньої діяльності – учіння, науціння передбачає інтегроване оцінювання себе з позицій мобільності її суб'єкта, зокрема наявності особистісних якостей, необхідних для результативної діяльності загалом, навчальної, зокрема, а також якостей, необхідних для адаптації до освітньої діяльності фахового типу, до майбутньої професії.

3.2. Теоретичні засади моделювання реалізації адаптивного навчання студентів професії вчителя

Розробляючи структурно-функціональну модель реалізації адаптивної функції навчання студентів у процесі особистісно спрямованого професійного становлення майбутнього вчителя,

виходили з трактування сутності дидактичної адаптації як системної, багатокомпонентної, динамічної, суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, яка була б сприятливою для формування суб'єктної адаптивності студента в процесі професійної підготовки на основі Я-концепції.

Доречно саме тут роз'яснити буквальне значення (переклад з лат.) self – concept – сам і думка, Я-концепція – самосприйняття людиною про те, якою вона є, як результат самопізнання себе зовні, і середовище, в якому вона знаходиться. Саме це вимагає прояву ставлення (від себе як об'єкта самопізнання) до соціальних міжособових стосунків у малих соціальних групах, до яких відносить людина себе (сім'я, навчальні, виробничі та інші об'єднання).

Я-концепція – це передумова, критерії і наслідок соціальної взаємодії, ефективність якої залежить від власного соціального досвіду, який переплітається за законами рефлексії різних видів та вимірюється ознаками різних компонентів Я-концепції, а саме:

- когнітивного – образ себе і ставлення до себе, прагнення до самозмін, самозростання, до пошуку сенсу власної діяльності та життя. Все те, що пов'язане із само (Я): самопізнання, самосвідомість, саморегуляція, самоконтроль – все, що відноситься до вищого рівня розвитку свідомості і є основою формування ключових і предметних компетенцій у школі, їх розвиток та становлення особистісно-професійних компетенцій у ЗВО;

- емоційно-вольового – самоповага, самолюбність, самооцінювання, самоефективність, прагнення підвищити самооцінку, завоювати авторитет, повагу до себе.

Соціальний компонент Я-концепції як передумова-наслідок становлення і розвитку особистості людини-професіонала, як уже йшлося в попередніх розділах монографії, цілісно пронизує всю структуру адаптивного навчання, основою й засобом реалізації якого виступає педагогічне начало – взаємодія суб'єктів адаптивного навчання, його психолого-дидактичного ядра – освітньої діяльності студентів/учнів.

У концептуальному плані система організації освітньої діяльності студентів повинна набувати тенденцію поєднання й

переходу від інформаційно-відтворювальної, репродуктивної до професійно орієнтованої, компетентнісної системи, що саморозвивається, інтегрально створюючи освітньо-професійні ситуації, сприятливі для розвитку у них особистісної здатності до майбутньої професійної самореалізації.

Моделюванням, як загальнонауковим методом розроблення будь-яких процесів, передбачається дотримання принципу системності в структуруванні елементів і компонентів предмета дослідження як складової його об'єкта. Даний принцип обслуговує функціонування будь-якого досліджуваного явища як упорядкованої цілісності, яка має цільове призначення, внутрішню структуру, сукупність елементів, ієрархічно зв'язаних між собою.

Навчальний процес, безвідносно рівня та спрямованості, визначається як реальна, цілісна, соціальна, складна, відкрита, динамічна, імовірна, цілеспрямована, розвивальна, самокерована система.

Окрім того, саме системно-структурний підхід, реалізований у розробленні моделі будь-якого явища, процесу, допомагає з'ясувати його сутність, зрозуміти весь комплекс складових та характер зв'язків і залежностей між ними. Це є обов'язковою умовою забезпечення продуктивної організації навчального процесу, управління ходом його здійснення на засадах, адекватних предмету дослідження, науковим підходам, розроблених відповідними вченими.

Однією з багатьох функцій системно-структурного підходу є самооцінювання складних об'єктів пізнання, що яскраво проявляється у розробленні статичних чи структурно-функціональних моделей із наступним вербальним розширенням їхнього інформаційного обсягу.

Слід пам'ятати, що поняття системи більш консервативне, а тому і довше "живе" в науці і практиці, ніж структура. Остання залишається незмінною, не дивлячись на те, що компоненти й елементи самої системи постійно змінюються, і змінюються лише тоді, коли відбувається якісний стрибок за умови цілісної зміни всієї системи. За цього система виконує функцію зовнішньої форми

існування й прояву об'єкта, а структура розкриває внутрішню сутність в динаміці, є способом функціонування системи, її буття.

Неочікуваною для багатьох читачів-педагогів є думка відомого методолога, природодослідника, філософа І. Новіка про те, що поняття “структура” однорідне поняттю “закон”. Цю думку (позицію) вчений аргументує тим, що закон виявляє суттєве у явищі, а структура – суттєве у системі [67]. Логічно можна дійти висновку, що єдина основа різних явищ, подібність їх ознак перетворюють різні явища (в даному випадку закон і структура) в їхню однорідність.

Системний підхід вимагає особливої методології, яка дозволяє розуміти його реалізацію як сукупність взаємопов'язаних компонентів та елементів, вивчати і враховувати їх інтегративну залежність та взаємодію. Системний підхід дозволяє виявити і дослідити ті елементи системи, які функціонально знаходяться не на належному рівні, нейтралізувати їхні внутрішні й зовнішні деструктивні впливи з метою утримання функціонування системи у визначено нормативному стані.

Моделювання функціонально-структурної організації адаптивних процесів, загалом, реалізації адаптивної функції навчання, зокрема, передбачає визначення комплексу теоретичних та методологічних позицій, які можуть забезпечити цілеспрямованість та продуктивність означених процесів.

За цього виходимо з позиції, що розвиток освіти, професійної в тому числі, проходить в ситуації нестабільності, пов'язаної з переходом від інформаційно-репродуктивного типу освіти до компетентісно спрямованого, що реалізується засобами особистісно орієнтованих технологій навчання. А це означає, що при проектуванні та моделюванні адаптивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії необхідно враховувати особливості актуальних ситуацій та проблеми адаптації студентів до умов організації навчального процесу, які постійно змінюються, ускладнюються, створюючи нові проблеми, викликаючи психологічні, дидактичні й технологічні утруднення при їх вирішенні. Переборювати їх, адаптуватись до змін допомагає здатність студентів і викладачів проектувати, алгоритмізувати й моделювати процес адаптації, самоперетворюватися у

“реформаторів” власної освітньо-технологічної діяльності, ліквідаторів суперечностей, що виникають в ході реалізації “реформаторських” ідей.

Особливості сучасної професійної освіти полягають у посиленні професійної спрямованості змісту навчальних програм, головна мета яких – формування такої концепції засвоєння знань, становлення комплексних, предметно-кваліфікаційних умінь, коли студент постійно проектує їх на майбутню професійну діяльність, спираючись і використовуючи уже наявний адаптивний досвід до все нових змін в освітній, теоретичній та практичній діяльності.

Визначальною концептуальною позицією розвитку сучасної професійної освіти є формування студента як суб’єкта навчальної діяльності, здатного до особистісно-професійного самотворення. Саме ця позиція студента забезпечує усвідомленість ним сутності навчального процесу, логіки професійного становлення, а значить і забезпечує перманентність професійного розвитку впродовж власної життєдіяльності.

У функціональному плані базові концептуальні позиції стосуються необхідності трактування адаптивної функції навчання у контексті найбільш значущих зв’язків та залежностей між її елементами. Останні й визначають загальну ефективність навчального процесу та адаптації до освітньої діяльності, яка набуває тенденцію переходу на стандарти інноваційної освіти, а також адаптації до особливостей майбутньої професії, які можуть стати системоутвірними елементами адаптивного навчання. Ефективність навчання, взагалі, та фахової спрямованості реалізації його адаптивної функції, зокрема, проявляється у всіх структурно-функціональних компонентах адаптивного процесу: в меті, мотивах, у змісті діяльності, методах і засобах її здійснення, саморегуляції й корекції результатів, за якими визначаються рівні адаптивності студентів, її ефективність, яка трактується як особистісна універсальна якість особистості.

Тому моделювання освітніх процесів, адаптивного в тому числі, повинно характеризуватися оперативністю й гнучкістю, динамічністю та особистісною адаптивністю до постійно змінюваних умов і вимог до якісної освіти.

Оскільки педагогічна діяльність, як і система професійної підготовки майбутнього вчителя, є складним, динамічним процесом, в психолого-педагогічній літературі фіксуються різні позиції щодо проектування й моделювання адаптивної діяльності в цілому, кожного її компонента зокрема.

За цього виходимо з позиції, що педагогічна модель, представлена подумки, є матеріально реалізованою системою, яка відображає, відтворює існуючий або проєктований об'єкт дослідження, вивчення якого дає нову інформацію, яка активізує адаптивну діяльність різних сфер психіки і мислення особистості.

Виявлено існування різних підходів до класифікації й використання моделей у залежності від вибраного критерію: *за формою* відтворення (матеріальні та уявні); *за обсягом* наведених параметрів (макромоделі з великою кількістю параметрів, що описують складні сукупності явищ, і мікромоделі, що детально характеризують той чи інший окремий об'єкт); *за структурою* (пов'язані з описом взаємодії компонентів складного досліджуваного об'єкта) і *функціями* (такі, що описують функції окремих складових та об'єкта в цілому); *за завданнями* моделювання (інформаційні, евристичні, прогностичні); *за ступенем точності* (наближені, точні, достовірні, вірогідні та ін.).

Поняття “модель” трактується як “норма” або “парадигма”, тобто “керуючий початок, правило, вірець”, “ідеал”, тобто “доскональність, вища мета прагнень людини”. У психолого-педагогічному словнику моделювання трактується як метод дослідження об'єктів з їх моделями; побудова та вивчення моделей предметів, явищ і об'єктів, що реально існують у природі та суспільстві.

Моделювання визначається як “процес і метод пізнання, що дозволяє вивчати деякі загальні закономірності, оскільки модель надає змогу пояснити накопичені факти навіть тоді, коли ще немає розробленої теорії” [73].

Динамічну складову адаптивного процесу нами відображено у формі відповідного дидактичного циклу, який починається з постановки мети та освітніх завдань і закінчується оцінюванням його результатів, проєктуванням перспектив використання

моделей у дослідженнях та практичній діяльності. Особливості адаптивного процесу полягають у тому, що освітня діяльність планується як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, в умовах якої реалізуються різні форми її організації: індивідуальна, парна, групова, їх поєднання. На кожному етапі навчального циклу задаються умови, в яких суб'єкт-суб'єктна діяльність є свого роду контекстом, яким забезпечується особистісна орієнтованість кожного студента, не залежно від форм організації освітньої діяльності (включаючи лекцію).

Теоретичну основу моделювання як процесу і методу реалізації адаптивної функції навчання склали наукові положення, які стосуються управління, зокрема, адаптивного управління. Серед них виділяємо ті, які найбільшою мірою характерні для учбової діяльності в системі професійного становлення студентів як діяльної особистості, а саме:

- системно-структурний підхід, реалізація якого дає можливість дослідити кожний елемент або структуризовану систему в цілому з метою утримання її функціонування у визначеному режимі;

- синергетичний підхід, основою якого є положення про самоорганізацію, взаємодію та направлений саморозвиток в умовах нестабільності, перманентних змін, чим ускладнюються адаптивні дії, процедури, операції, в цілому учбова діяльність;

- професійно-орієнтований підхід, реалізація якого спрямовує процеси навчання відповідно до особливостей професії та здатностей людини до забезпечення її адаптації до нових умов навчання, а в майбутньому – до педагогічної діяльності.

Особливої актуальності для даного дослідження набула концепція спрямованої самоорганізації Г. Єльнікової [30], головними ознаками якої є:

- самоуправління як самостійна спрямованість власної діяльності на досягнення мети будь-якого рівня педагогічного менеджменту;

- самоорганізація як самоупорядкування, за якого здійснюються процеси кооперації, співпраці на основі узгодження різних точок зору, зв'язаних співіснуванням різних систем;

– спрямована самоорганізація як управлінська взаємодія, яка направляє діяльність людини на самоорганізацію і саморозвиток системи у заданому напрямі;

– саморозвиток як довільний, усвідомлений і спонтанний процес;

– діалогічна адаптація як взаємоприспосовування, реакція системи на підбурюючі фактори середовища шляхом когерентного (взаємозв'язаного) узгодження дій з подразником, що сприяє формуванню адаптивності людини під впливом взаємодії;

– ситуація додаткової орієнтації, за якої виконання завдання потребує додаткового вироблення знань з метою оптимізації адаптивних процесів.

Можна дійти припущення, що в умовах адаптивного навчання професії вчителя зростатиме тенденція до нарощування рівня самоорганізації, саморозвитку, самоуправління і як результат – самоадаптації всіх учасників педагогічного процесу. Тобто, якщо при низькому рівні адаптивності студентів до навчальної діяльності реалізуються організаційна й управлінська складові суб'єкт-суб'єктних стосунків, і з кожним наступним рівнем її зростання питома вага самоуправної організації посилюватиметься, то в повному обсязі вона може проявлятися в умовах досягнення високого рівня адаптованості студентів і викладачів до нових змін в науці, освіті та освітньо-професійній діяльності.

Актуальність проблеми посилюється в умовах формування особистісно орієнтованої освітньої діяльності, якою передбачається перехід від управління навчальним процесом, який суб'єктно забезпечується викладачем, до суб'єкт-суб'єктного управління з елементами самоосвіти, наочіння, які потребують адаптивних дій й забезпечують самоорганізацію студента в освітній діяльності, а значить і його самоадаптацію, що визначається за індивідуальною траєкторією.

На основі зазначених вище положень розроблена та графічно відображена цілісна структурно-функціональна модель системи формування готовності студентів до адаптивних дій та відповідних станів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя (див. рис. 8).

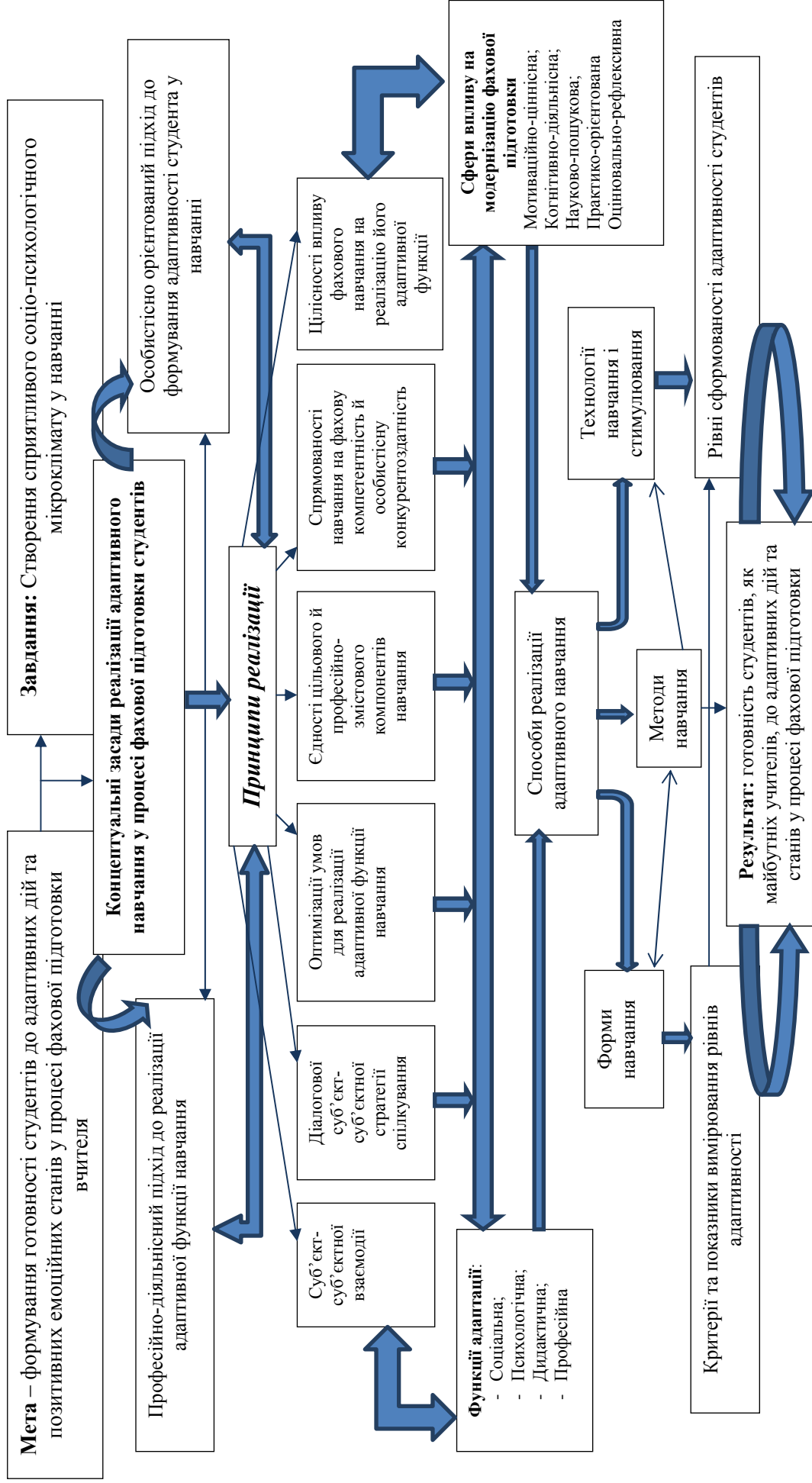


Рис. 8. Структурно-функціональна модель формування готовності студентів до адаптивних дій у процесі фахової підготовки

Загальна мета реалізується у процесі виконання комплексу завдань, який значною мірою інтегрує конкретні завдання, виконання яких створює сприятливе соціо-психологічне середовище і, відповідно, дидактичні умови для адаптивного навчання студентів. Створення сприятливого освітньо-професійного середовища, психологічного мікроклімату під час освітньої діяльності має фундаментально прикладне значення, оскільки за розроблення моделі реалізації адаптивної функції навчання враховувалось положення про те, що саме соціально-психологічне й освітньо-професійне середовища визначають можливість інтенсифікації переходу від інформаційно-репродуктивного навчання до професійно-орієнтованої системи набування кваліфікації вчителя або їх оптимальної взаємодії. В загальних рисах все це знаходить своє відображення у структурно-функціональній моделі забезпечення готовності значної частини студентів до адаптивних дій з уникненням до цього наявних дидактико-психологічних утруднень у процесі поетапного, з семестру в семестр, набування кваліфікації вчителя на рівні бакалаврської, а після – магістерської освіти.

Всебічне проникнення в сутність адаптивного навчання, його взаємодія з процесом вузівської підготовки вчителя, вивчення причин низького рівня включення студентів у самоадаптацію налаштували дослідників на можливість виявити ряд суперечностей, існування яких стримують подальший розвиток системи якісної середньої й вищої педагогічної освіти в державі.

Йдеться, зокрема, про суперечності між потребами, необхідністю й готовністю до змін щодо розвитку освіти як інтегрованої галузі господарювання в країні, а конкретно – між:

- потребами у державній підтримці і недостатніми, хаотичними, недовготривалими інвестиціями держави у розвиток людського потенціалу;

- необхідністю розвитку ринкових відносин у сфері надання освітніх послуг та відсутністю у системі освіти відповідних зовнішніх передумов і внутрішніх чинників на користь розвитку освіти і держави;

– традиційними підходами до організації підготовки вчителя, науково-педагогічних кадрів та інноваційними моделями педагогічної освіти і науки європейського рівня компетентності та суспільної, професійної й особистісної їх затребуваності.

Лише за взаємопроникнення виділених у суперечностях протилежностей між традиційно впливовими зовнішніми факторами й інноваційними чинниками, які мають бути реалізованими на практиці за тандему “освіта – наука – освіта” (потенціал практики і науки), стануть відчутними державою, суспільством й кожною особистістю ефективність та якість діяльності нової української загальноосвітньої, професійно-технічної й вищої школи за умови їх адаптивності (здатності адаптуватися) до нового змісту освіти, до потреб держави, й кожної особистості – чинника розвитку людського капіталу передусім за бажання і потреби кожного у його нарощуванні.

Алгоритм адаптації людини до нових умов діяльності як процесу надзвичайно складний, багатфакторний і забезпечується завдяки реалізації багатоаспектної адаптивної функції в умовах:

– навчання, освіти, виховання і розвитку людини в сім’ї, закладах освіти – дитячих садках, школах, середніх спеціалізованих і вищих навчальних закладах, в системі неформальної освіти;

– здійснення навчально-пізнавальної, виробничої, наукової й науково-технічної, культурологічної та інших видів людської діяльності.

Про ефективність адаптації суб’єкта до діяльності, впливу різновидів педагогічної взаємодії у процесі навчання, наuczіння, виховання, розвитку, педагогічного менеджменту можуть засвідчувати показники вимірювання результатів діяльності в нових умовах завдяки показникам зворотного зв’язку, отриманих у суб’єкт-суб’єктній діяльності студентів і педагогів, менеджерів педагогічної освіти різного рівня компетентності й управлінської діяльності.

Інтегрованими показниками адаптації (самоадаптації) суб’єкта діяльності оцінюється ефективність підготовки студентів за відповідними параметрами як співвідношення отриманих результатів, норм (як критеріїв оцінювання) та затрат часу, інших

моментів, якими виступають наступні складові, а саме: суб'єкти діяльності ($n+1$), інформаційно-комунікаційні ресурси, які спрямовують дії суб'єктів діяльності; процеси, пов'язані з когнітивними процедурами (засвоєння знань, використання вмінь, здатність до обґрунтування чи застосування технологій навчання, технологій у навчанні тощо); організаційні знання й уміння щодо процедур вимірювання (критерії, параметри, ознаки рівнів компетенцій) і, нарешті, показники вимірювання (відсотки, коефіцієнти, бали, інші показники).

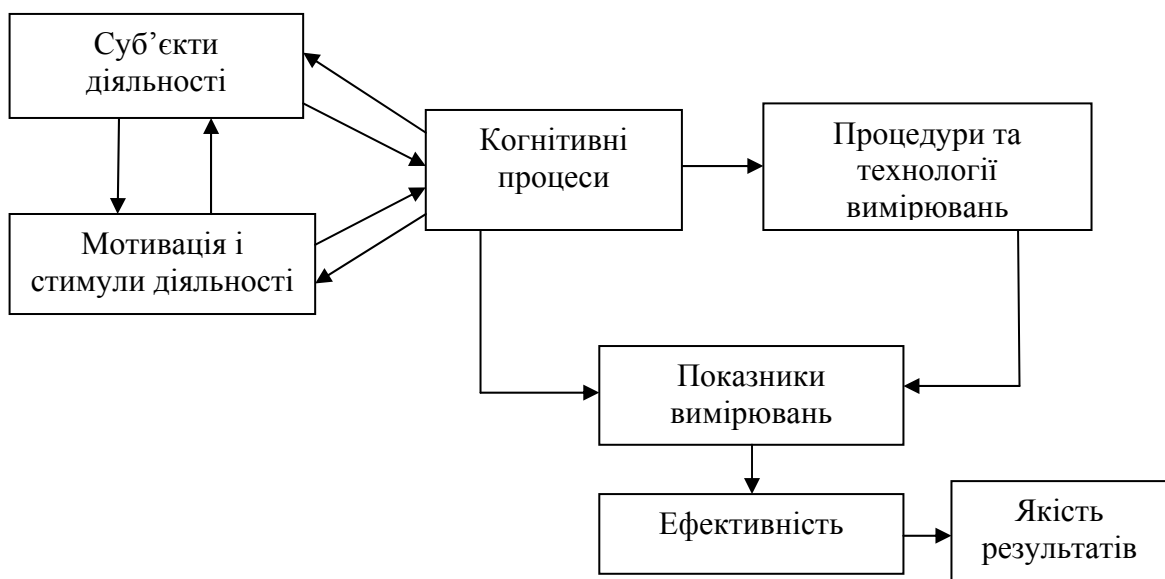


Рис. 9. Модель технології визначення ефективності впливу адаптивності суб'єктів діяльності на якісні й кількісні показники її результативності

Слід підкреслити, що реалізація даної моделі, компоненти якої складають цілісність (розвиток психолого-дидактичної компетентності й рефлексії майбутнього вчителя), виступає формулою управління адаптаційними процесами в ході навчання студентів професії вчителя, а в майбутньому – в процесі формування ключових і предметних компетенцій розвивати в учнів адаптивність як соціально - й особистісно значимої властивості, наявність якої всилає віру й впевненість у здатності переборювати труднощі у набуванні професійної компетентності – основи конкурентоспроможності до освітньо-педагогічної діяльності в

умовах конкуренції на ринку праці у постійно мінливому, освітньому, внутрішньому середовищі й зовнішньому просторі.

За такої позиції питання освіти, управління, керівництва, менеджменту й адаптації стали не лише взаємопов'язаними, але й взаємовпливовими при отриманні кваліфікації, професійному становленні у ЗВО й формування теоретико-когнітивної й особистісно-адаптивної готовності до професійної діяльності в освітніх закладах, в цілому до навколишнього середовища, самостійно-професійного зростання, що забезпечують гнучкість та мобільність здобутої професії і є основою людського капіталу системи освіти, складовою соціокультурної сфери життя й людської діяльності.

В ході дослідження впровадження адаптивного навчання були виділені базові теоретичні положення щодо наступних залежностей та закономірних зв'язків:

Чим більшою мірою навчальний процес зорієнтований на ефективну реалізацію його адаптивної функції, тим вищими будуть як загальна ефективність навчального процесу, так і рівні адаптивності студентів до умов його перебігу.

Чим більшою мірою вся структура навчального процесу є природовідповідною, особистісно зорієнтованою, тим ефективніше будуть реалізовуватися адаптивні процеси усіх рівнів, видів та спрямувань.

Ефективність дидактичної адаптації залежить від характеру регуляційних, управлінських процесів, системи суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних стосунків та їх поєднань у структурі освітньої діяльності залежно від адекватних умов навчання.

Чим вищим є рівень професійної спрямованості змісту навчального процесу, тим більш природно, безконфліктно відбуватиметься адаптація студентів до майбутньої професії.

На основі гіпотетично сформульованих залежностей визначені три закономірності, які реалізуються в адаптивних процесах за допомогою відповідно визначених принципів адаптації [див. рис. 8].

Закономірність, яка носить загальноосвітній характер і вказує на залежність спеціально розробленої технології навчання студентів від особливостей та логіки їх адаптації, дала можливість

визначити наступні принципи її реалізації: принцип створення дидактико-психологічних умов для розроблення процедур реалізації адаптивного навчання; принцип цілісно-системного впливу фахового навчання на реалізацію його адаптивної функції.

Закономірність, яка позначає залежність між рівнем заданої технології освітньої діяльності та ефективністю реалізації дидактичної адаптації, що дозволяє скоректувати принцип, який найбільшою мірою стосується системи адаптивного навчання, сформованого на особистісно орієнтованій основі. Це принципи суб'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії та діалогової стратегії фахового спілкування вчителя й учнів (викладача й студента).

Закономірність, яка визначає характер залежності між рівнем реалізації адаптивної функції навчання та його впливом на рівень адаптивності студента, що реалізується за допомогою наступних принципів: принцип забезпечення особистісно-фахових компетенцій як складових професіоналізму вчителя; принцип професійної зорієнтованості навчального процесу на формування професійної компетентності майбутнього вчителя; принцип спрямованості навчання на формування компетентностей, особистісно-фахової конкурентоздатності як готовності конкурувати на освітньому ринку праці [див. рис. 8].

Слід зазначити, що визначення принципів реалізації адаптивного навчання, а також системи їх подальшої об'єктивації у навчальній діяльності безпосередньо залежало від базових чинників, які найбільшою мірою впливали на ефективність адаптивних процесів.

Йдеться про забезпечення когнітивно-операціонального підходу до реалізації адаптивної функції фахового навчання. Цей науковий підхід позначається на формуванні всіх структурних компонентів навчальної діяльності: формулюванні мети і завдань навчання, визначення їх значущості з професійної точки зору; формування змісту фахового навчання, який має безпосередньо асоціюватися з майбутньою професією вчителя; організація навчальної діяльності, яка має для майбутнього вчителя додаткову цінність, оскільки він також буде виконувати функцію організатора навчального процесу в школі та інше.

Враховуючи складність перехідного періоду в системі освітньо-професійної освіти, зв'язаного із реформуванням загальної середньої освіти, визначено другим важливим чинником реалізації адаптивної функції навчання – особистісно орієнтований підхід до формування адаптивності студента, його готовності до навчання за новими навчальними планами та освітніми програмами. Саме ці позиції і визначають сутність підходу до формування та реалізації комплексу принципів ефективності реалізації адаптивної функції навчання, яка, в свою чергу, дасть можливість визначити комплекс інших функцій, які за розробленою моделлю найбільше актуалізуються у навчальному процесі (розвивальну, освітню, пізнавальну, виховну, управлінську).

Функції дидактичної адаптації у структурі навчального процесу відповідають загальним функціям адаптації, і тому ми більшою мірою опікувалися їх адекватним змістовим наповненням, вказуючи на пріоритетні її аспекти, а саме:

- соціальна адаптація (формування адаптивності як особистісної якості, яка реалізується у суспільному, життєвому середовищі);

- психологічна адаптація (формування сприятливого, психологічно комфортного мікроклімату для продуктивного навчання, самореалізації студента у його контексті);

- дидактична адаптація (прийняття умов особистісно орієнтованої освіти, яка проектує професійний та особистісний саморозвиток упродовж життя);

- професійна адаптація (максимальне забезпечення професійної спрямованості навчання, оцінювання його результатів з позицій освітньо-фахової значущості та готовності студентів до професійної діяльності).

Вищезазначені змістові види адаптації обумовили необхідність визначення її домінуючих напрямів у системі оптимізації навчального процесу, орієнтованого на реалізацію його адаптивних функцій.

Як показує аналіз літературних джерел, практично усі автори, які досліджують інноваційні процеси в системі професійної підготовки вчителя, солідарні в тому, щоб забезпечити організацію

навчального процесу студентів більш вмотивованою, діяльнісною, науково-пошуковою, ефективною, побудованою на засадах відповідних видів адаптації. Ми притримуємося точки зору С. Бондар, яка визначає наступні напрями модернізації системи професійної підготовки майбутнього вчителя: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, науково-пошуковий, практико-орієнтувальний, оцінювально-рефлексивний. Вона вважає, що в такий спосіб закладені фундаментальні позиції переходу на компетентнісні стандарти професійної освіти, за якими навчальний процес студентів повинен мати валідну мотиваційну основу й усвідомлюватися ними як реальний засіб отримання необхідних професійних компетенцій (життєвих в тому числі). Навчальна діяльність неодмінно має стати для студента об'єктом постійного вдосконалення, формування власних технологій та стилю педагогічного менеджменту. Вона має переходити на рівень самоорганізації, самозабезпечення засобами науково-пошукової, контрольної-рефлексивної діяльності.

Важливим є наше акцентування уваги на діяльнісному, практико-орієнтувальному характері навчання, оскільки системою професійної підготовки вчителя передбачається не лише формування відповідного комплексу фахово цінних знань, а й формування на їх основі реальної професійної діяльності, забезпечуючи здатність студента трансформувати знання на рівень власних практичних дій, при тому максимально зберігаючи і розвиваючи Я-концепцію на засадах компетентнісного підходу.

Орієнтуючись на функції адаптації будь-якого виду в умовах модернізації професійної освіти майбутнього вчителя, визначаємо активні способи організації навчальної діяльності, як психолого-дидактичного простору для реалізації адаптивної функції навчання студентів професії вчителя. Йдеться про конкретні форми, методи, технології навчання та їх відбір за критеріями сприятливості для реалізації адаптивних функцій розвиткового, виховального, пізнавально-пошукового навчання у вищій педагогічній школі.

Результативність впровадження структурно-функціональної моделі визначається інтегрально як рівень готовності студентів до адаптації щодо умов майбутньої професійної діяльності. Процедури

діагностики здійснюються відповідно до розроблених критеріїв, параметрів та показників адаптивності. Вони спрямовані на виявлення рівнів адаптивності як інтегральної особистісної властивості, якою безпосередньо визначається якість й ефективність адаптивних процесів у всіх сферах життєдіяльності студента – майбутнього вчителя.

Створена для реалізації структурно-функціональної моделі формування адаптивності студентів у процесі навчання професії вчителя, як засобу дослідження адаптивних процесів, гіпотетично дає можливість:

1. Формувати цілісне уявлення про сутність дидактичної адаптації в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя, зрозуміти її загальну логіку та способи реалізації.

2. Враховувати усі фактори, які обумовлюють ефективність адаптивного процесу, характер взаємозалежностей між усіма його складовими як структурованої системи, впровадження якої здатне забезпечувати високий рівень адаптивності майбутнього вчителя.

3. Моделювати навчальний процес, поетапно реалізуючи його відповідні адаптивні дії та траєкторію руху від поставленої мети до конкретних результатів, лейтмотивом яких має виступати адаптивність особистості як системне утворення, так важливе для її майбутнього професійного успіху.

3.3. Педагогічні умови та технології організації адаптивного навчання студентів професії вчителя

На основі поданих вище характеристик адаптивних процесів, реалізації адаптивних функцій навчання професії важливо було узагальнити отриману в результаті теоретико-прикладного дослідження інформацію, визначивши на її основі відповідні базові умови оптимізації адаптивного навчання, конкретизувавши їх відповідно до сфери застосування (у структуру експериментальної

моделі адаптивного навчання умови його ефективності не включалися).

До умов як філософської категорії відносяться фактори, об'єкти, явища, які детермінують існування й функціонування досліджуваного предмета.

Поняття “умова” визначається в різних галузях науки по-різному. З точки зору філософського тлумачення, 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 (дію, результат дії), і від підстави, що є логічною умовою наслідку [44].

Умовою є те, відзначає С. Хатунцева, “від чого залежить дещо інше ... суспільний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю впливає існування даного явища” [96].

Поняття “педагогічні умови” має свою специфіку, оскільки означає характеристики педагогічного процесу, які детермінують перебіг конкретних процесів у їх контексті, визначаючи й регулюючи рівень його ефективності.

У педагогіці диференціюють педагогічні умови за двома ознаками: ті, що мають об'єктивний характер і визначають базові характеристики педагогічного процесу на відповідному етапі його становлення і розвитку, і суб'єктивні, які трактуються як доцільно й свідомо створені суб'єктами конкретного педагогічного дійства, адекватні характеру нових вимог та утруднень, що виникають ситуативно і забезпечують його ефективність та якість результату.

Найбільший інтерес для нас представляють педагогічні умови, які є сукупністю заходів у навчально-виховному процесі, котрі мають забезпечити досягнення тими, хто навчається, необхідного рівня сформованості адаптивності як ознаки особистості, гаранта успіху в освітньо-професійній підготовці й діяльності.

Більшою мірою автори даного дослідження орієнтувалися на категорію педагогічних умов, що створюються за об'єктивними параметрами і являють собою комплекс заходів, які в конкретному освітньо-фаховому середовищі сприятимуть формуванню адаптивності студента, його здатності свідомо пристосовуватися до

освітньо-професійної діяльності, що має постійно вдосконалюватися. Педагогічні умови виступають тими обставинами, факторами, від яких залежить ефективність перебігу педагогічного процесу з професійної підготовки фахівців за безпосередньої активності й самостійності студента.

Визначення комплексу загальних і специфічних умов, а також з'ясування характеру взаємозв'язків та взаємозалежностей найбільшою мірою зумовлювалося передбаченням високого рівня ефективності навчання студентів професії вчителя за умов створення сприятливого середовища для забезпечення адаптивних процесів, що стосуються: а) майбутньої професійної діяльності; б) переходу ЗВО на рівень інноваційного, зокрема, компетентнісного, професійно орієнтованого навчання; в) формування адаптивності студентів як особистісної якості, що розвивається й реалізується в освітньо-професійному та життєво-громадському середовищах.

При визначенні комплексу педагогічних умов реалізації адаптивної функції процесу навчання студентів враховувалися:

- сутність адаптації, її структурна організація, відображена в експериментальній моделі;
- особливості адаптивних процедур з орієнтацією на майбутню професійну діяльність та інноваційні зміни в освіті;
- особливості психолого-педагогічної й фахової підготовки майбутніх учителів в умовах динамічних концептуальних змін в освітній політиці держави, в теорії і практиці освіти, взагалі як процесу і результату;
- актуальні проблеми адаптивного супроводу особистісно-фахового становлення студентів як майбутніх учителів, яких чекає школа.

Аналізуючи різні підходи дослідників до трактування сутності педагогічних умов, гіпотетично визначалися умови, оптимальні для адаптивних процесів різних рівнів та типів.

Так, зокрема, С. Гура теоретично обґрунтовує наступні організаційно-педагогічні умови адаптації студентів інженерно-педагогічного закладу вищої освіти до навчання: а) усвідомлення цілей адаптації студентами шляхом їх різнобічного інформування про зміст та умови навчання, формування навичок самостійної роботи, адекватного самооцінювання, а також надання інформації

про майбутню професійну діяльність у закладах профтехосвіти; б) змістове управління адаптацією студентів інженерно-педагогічного ЗВО на підставі постійного аналізу її ходу за науково обґрунтованими критеріями з фіксацією стану адаптованості, тобто індивідуальної здатності кожного студента до адаптації; в) організація системної роботи з вивчення академічними кураторами навчальних груп, професорсько-викладацьким складом теорії та методики виховної роботи із студентами, взагалі, і методики адаптації, зокрема [26].

Л. Зданевич виділяє наступні педагогічні умови адаптації студентів педагогічних училищ до нових змін в їх життєдіяльності: виявлення і врахування актуальних проблем адаптації студентів до нових умов їх академічної й особистісної життєдіяльності; проведення початкового діагностування викладачів і студентів з метою визначення найбільш чутливих невідповідностей і найслабкіших складових між наявним і необхідним досвідом адаптивності, набутим до внесення нових змін (академічних, соціальних тощо); створення на базі навчального закладу науково-методичного центру, функції якого полягали б у просвітництві, діагностуванні, координації, в профілактичній та корекційній діяльності з питань адаптації до змін викладачів і студентів; наявність періодично оновлюваних робочих програм і передбачення навчальним планом спецкурсу з проблем адаптивного навчання професії педагога; широке використання в роботі зі студентами активних професійно спрямованих форм і методів навчання, адекватних змінам; модернізація змісту, методів і процедур адаптації як передумова підвищення ефективності роботи з першокурсниками на різних рівнях педагогічного менеджменту; індивідуалізація адаптаційної роботи зі студентами нового прийому, проведення різноманітних адаптивно-освітніх тренінгів зі студентами-першокурсниками [31].

Досліджуючи проблеми адаптації студентів до професійної діяльності, Н. Голубєва до педагогічних умов відносить: активізацію та включення суб'єктів у навчально-професійну діяльність; формування у них професійно й особистісно важливих якостей; діагностику особистісних новоутворень у майбутнього фахівця, що сприяє адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності [23].

М. Шик, досліджуючи проблеми адаптації студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності, визначає наступні педагогічні умови: організація освітнього середовища з вираженою орієнтацією на професію педагога як цінність, інтеграція наявних і розроблення нових освітніх технологій адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності [99].

Узагальнення теоретичного матеріалу стосовно сутності, структурної організації адаптивного навчання, виявлення чинників, які обумовлюють його ефективність, а також узагальнюючи підходи до визначення та реалізації педагогічних умов забезпечення адаптації студентів, у ході експерименту було виділено дві групи умов, які найбільшою мірою визначають рівень реалізації адаптивної функції навчання професії вчителя.

Перша група включає умови забезпечення продуктивної міжособистісної взаємодії в структурі навчального заняття студентів як основи (клітини) адаптації й реалізації адаптивної функції навчання професії вчителя.

Друга група містить умови активізації суб'єктної позиції студента в структурі майбутньої професійної діяльності (див. рис. 10).

В основу визначення умов забезпечення продуктивної навчальної взаємодії покладено гуманітарно-антропологічну парадигму, яка базується на можливості самоактуалізації особистості. В її основі – ключові поняття: гуманітарний (лат. *humus* – “грунт” і *humanus* – “людяний”), антропологічний (від грецького “*anthropos*” – “людина”), які означають природні прагнення людини до самовираження, самоактуалізації, самозабезпечення повноцінного її функціонування в соціумі. За концепцією Г. Оллпорта, інтенція (напруження) здорової людини виникає у потребі досягати мети, соціального за своєю сутністю й творчого за характером пошуку результату. Важливо сформувані адекватний педагогічний супровід забезпечення ефективності дидактичної взаємодії суб'єктів сумісної діяльності, який спрямований на адаптацію студентів до особистісно-орієнтованих освітніх технологій, майбутньої професійної діяльності як центральної інтегративної мети професійної підготовки майбутнього вчителя.

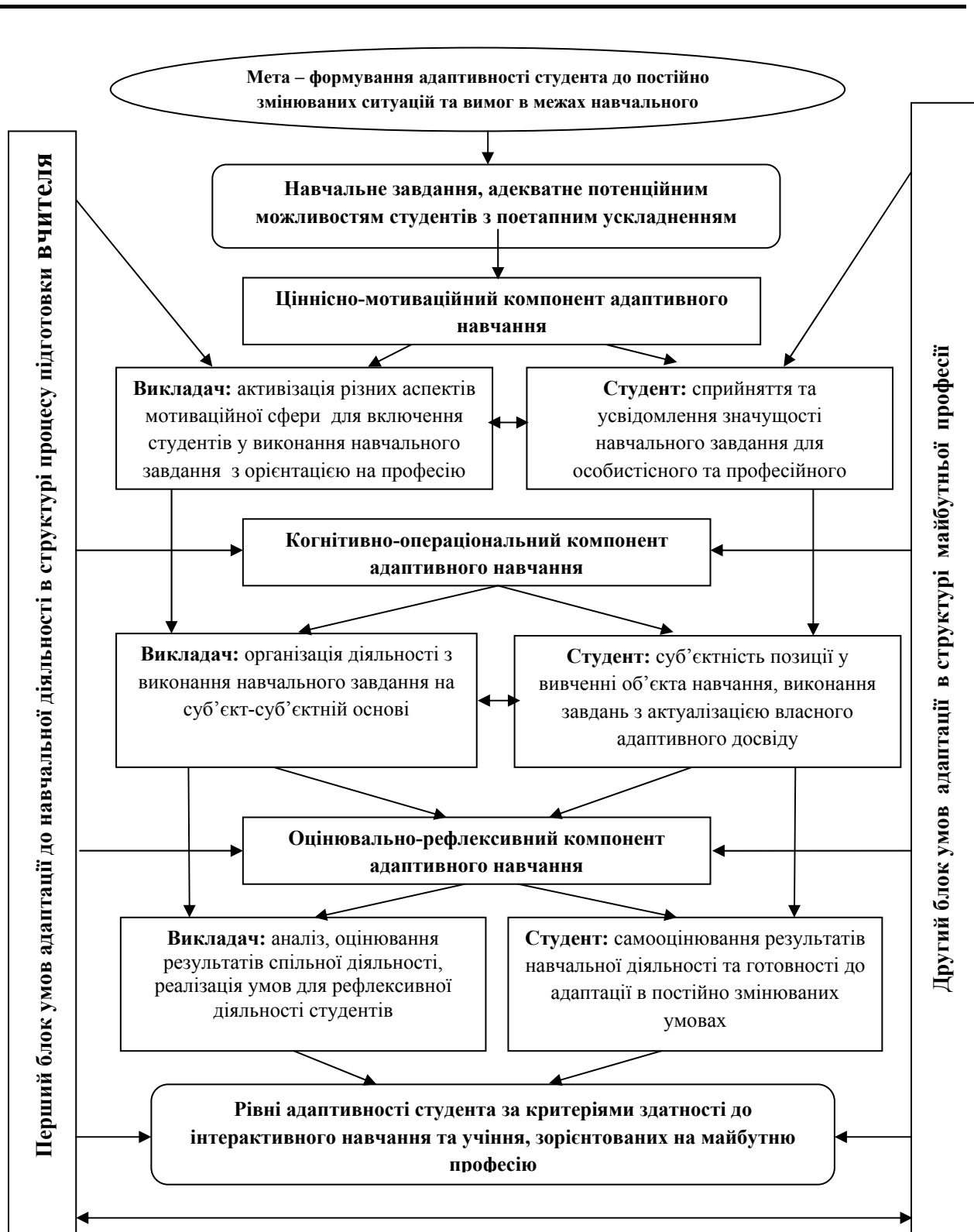


Рис. 10. Дидактична модель суб'єкт-суб'єктної безпосередньої взаємодії викладача і студентів у структурі адаптивного навчання (в рамках навчального заняття).

Адаптивні процеси стосуються особистісних утруднень, пов'язаних, з одного боку, з проблемами самоорганізації й самозабезпечення навчальної діяльності, з іншого – академічними та етичними проблемами взаємодії викладача зі студентами у навчальному процесі, яка базується на діалогічній, інтерактивній основі професійно-адаптивного й соціокультурного наповнення.

Проведене пілотне дослідження показало, що близько 29% викладачів відчують значні утруднення у забезпеченні індивідуально-фронтального полідіалогічного спілкування зі студентами у процесі інтерактивної навчальної діяльності. Біля 52% студентів відчують утруднення з включення у продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з викладачами в ході навчальної діяльності.

За цього з'ясувалася сутність поняття “навчальна взаємодія”, зміст якого представлений в психолого-педагогічній літературі (Ш. Амонашвілі, О. Бодальов, В. Кан-Калик, О. Киричук, Г. Костюк, О. Леонтьєв та інші).

Навчальна взаємодія має два аспекти трактування:

а) як природна взаємодія між суб'єктом та об'єктом, що пізнається у процесі його вивчення. Проблема особливо актуалізується, коли йдеться про особистісно-орієнтовані технології навчання, які проектують головну мету як формування взаємовідносин між суб'єктом та предметом навчання – головної умови розвитку здатності до самовизначення, самоактуалізації студента в контексті навчальної теми, проблеми;

б) як міжособистісна взаємодія суб'єктів навчання “студент-викладач” у процесі керованого виконання навчального завдання (за моделлю рис. 10). Означений рівень взаємодії є головною ознакою інтерактивних форм та методів навчання, що сприяють реалізації системи компетентнісної, фахово орієнтованої освіти загалом. У психолого-педагогічній літературі цей процес розглядається тільки у взаємодії суб'єкта з навколишнім світом як такий, що задовольняє потреби особистості в пізнанні нового. Іншими словами, навчання присутнє в кожній діяльності і

становить процес адаптованого формування і розвитку її суб'єкта. На відміну від стихійного навчання існує й кероване, що здійснюється в організованих, не завжди адаптованих формах.

Слід зазначити, що другий рівень взаємодії (див. б) є умовою реалізації першого (а), тобто продуктивного вивчення навчального матеріалу студентом, зокрема, забезпечення глибини його усвідомлення й розуміння, формування особистісного ставлення до нього, “привласнення” отриманого знання, тобто інтеріоризація його у власний досвід. Здатність до його продуктивного використання на практиці досягається саме за рахунок діалогічних, інтерактивно-дієвих форм і методів навчання.

Упровадження інтерактивних форм та методів навчання в систему професійної освіти значно підвищило увагу науковців до проблем педагогічного супроводу, створення педагогічних умов, за яких посилюються адаптивні механізми студента і знижуються дезадаптивні прояви. Йдеться про умови, які найбільшою мірою визначають та активізують інтегративну здатність студента адаптуватись до різних рівнів взаємодії в структурі навчального процесу, яка трактується як засіб ефективного розвитку самостійності студента в навчальному процесі. Дидактична взаємодія трактується як педагогічний інструмент забезпечення діалогізації та інтеракції в процесі опрацювання об'єкта освітньої діяльності.

На основі теоретичного вивчення феномену “дидактична взаємодія”, аналізу позицій різних авторів у практичному забезпеченні її ефективності виділялися позиції, які, на наше переконання, зможуть не лише оптимізувати процес привикання до нових умов навчання, а й спрямувати його на адаптацію студентів до майбутньої професійної діяльності, інноваційних технологій її організації (чого не рідко бракує в процесі навчання студентів).

Як результат, ми дійшли важливих висновків щодо місця і ролі адаптивного навчання студентів на кожному груповому занятті з фахових дисциплін (рис. 9).

По-перше, навчальне завдання, яке пропонується викладачем (або визначається самими студентами) має сприйматися як важлива, професійно значуща проблема, яка однозначно не вирішується і в кожній конкретній ситуації потребує не лише врахування комплексу актуальних, продиктованих реальною ситуацією чинників, від яких залежить правильність прийнятого рішення, а й потребує особистісного самовизначення кожного студента у її контексті (у кожному випадку рішення буде індивідуальним, особистісно означеним, що потребує або не потребує корекції).

По-друге, інтерактивні, діалогові форми та методи адаптивного навчання мають сприйматися студентом як оптимальний спосіб вирішення надскладної проблеми спочатку на рівні зони найближчого, а після – актуального розвитку особистості (за Л. Виготським). Такий спосіб вирішення проблеми адаптивності можливий за умов: долучення до її вирішення всіх учасників педагогічного процесу; наявності різних точок зору стосовно проблеми, які допоможуть визначити найбільш оптимальну й об'єктивну; отримання додатково нової інформації про “об'єкт” педагогічної взаємодії всіх учасників навчального заняття; формування здатності до міжособистісної взаємодії в навчанні як професійно перспективної соціально-педагогічної якості, яка є необхідною для подальшої організації діалогових форм та інтерактивних методів навчання у майбутній професійній діяльності за рахунок набутого, достатньо високого рівня сформованості такої якості, як адаптивність особистості.

По-третє, забезпечення сприятливої психологічної атмосфери, яка дозволяє кожному студенту відчувати свою значущість у спільному процесі пошуку нового, а відтак, і почувати себе емоційно комфортно, захищено від можливих помилок. В основі зазначеної умови – сприйняття кожним кожного учасника учбового процесу таким, яким він є, з толерантним ставленням до його точки зору на проблему (навіть коли вона й абсурдна), культурою міжособистісних стосунків і ставлень.

До умов забезпечення продуктивності адаптивної педагогічної взаємодії слід віднести й ті, що:

– забезпечують розуміння студентами теоретико-практичних основ організації навчального процесу засобами міжособистісної взаємодії його учасників;

– сприяють оптимальному долученню студентів до самонавчання (постановка мети, мотивація та її значущість для майбутньої професії, відбір змісту навчання, способів і засобів його самоорганізації, самоконтролю та самооцінювання – володіння азами педагогічного самоменеджменту).

Розвитку самоадаптивності студентів сприяє колективний аналіз ходу та результатів спільної освітньої діяльності (результативності індивідуальної навчальної діяльності кожного у її контексті), визначення перспектив та конкретних шляхів її оптимізації.

Головним критерієм ефективності психолого-дидактичної взаємодії виступає створення у її структурі умов для продуктивної особистісної самореалізації, за яких кожний студент відчуває себе суб'єктом співпраці, розуміє логіку її перебігу, що є основою для розвитку самоадаптивності в процесі набування власної фахової компетентності та здатності до визначення її самоефективності.

Другий блок умов розвитку адаптивності особистості включає способи забезпечення суб'єктної позиції студентів у структурі майбутньої освітньо-професійної діяльності.

Важко переоцінити значущість суб'єктної позиції студента в структурі майбутньої освітньо-професійної діяльності, оскільки саме вона визначає рівень та якість адаптивних процесів, зокрема співвідношення процесів асиміляції та акомодатії в її структурі. Суб'єктність позиції визначає особистісну активність стосовно будь-якого процесу та діяльності. І якщо йдеться про необхідність адаптації студента до особливостей особистісно-орієнтованої освіти, то це можливо лише за умови, якщо він буде відчувати себе суб'єктом навчально-пізнавального процесу, і що саме головне – творцем власної, особистісно-означеної технології, виробленого

ним стилю та режиму здійснення освітньо-професійної діяльності за високої культури внутрішнього спілкування із собою.

Вважаємо, що головними умовами формування суб'єктності позиції студента в навчальному процесі є усвідомлення мети та логіки професійного становлення загалом, а також оволодіння системою самоорганізації майбутньої освітньо-професійної діяльності, її алгоритмами, що кладуться в основу власних технологій з оптимальним набором їх складових – форм, методів, дій, операцій, засобів діяльності; забезпечення можливості вибору в системі освітньої діяльності відповідного рівня самостійності у навчанні, виконанні фахово значимого завдання, спираючись на особистісні та професійні пріоритети та реалізуючи технологічні підходи до вирішення навчально-учбового, фахово спрямованого завдання.

У студента має бути сформоване переконання, що “він вчиться”, а не “його навчають”, від чого буде безпосередньо залежати ефективність адаптивно організованого самонавчання та успішність підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Необхідності реалізації студентом свободи вибору приділяє велику увагу відома психолог В. Семиченко. Вона зазначає, що стосовно навчального процесу вузу свобода вибору означає погодження з тим, що студент має безумовне, незаперечне право на ряд дій, які можуть привести до значних організаційних або особистісних ускладнень у навчальному процесі [88].

Розглянемо деякі з них, надавши відповідні пояснення: приймати або відкидати зовнішні впливи, які на нього діють в межах навчальної програми та особистісних впливів окремих суб'єктів навчального процесу. Наприклад, вимагати, щоб його перевели до іншого викладача, або надали переконливі пояснення, чому саме в ці незручні для нього години він має бути присутнім на заняттях; протиставляти зовнішнім вимогам власну логіку поведінки: якщо він вважає, що цей предмет йому непотрібний, то може його ігнорувати; приписувати окремим подіям вузівського життя смисли і значення, які не співпадають з їх об'єктивною

значущістю для професійної підготовки: коли адміністрація і викладачі вважають, що студент повинен виконувати певну сукупність вимог, тоді, як він думає, більша частина цих вимог не є необхідною; проявляти в процесі навчання наднормативну активність (вище того рівня, який від нього очікується), або ж взагалі зміщувати свою активність на об'єкти, що не мають прямого значення для професійної підготовки. Наприклад, він хоче більш ґрунтовно вивчати один профілюючий предмет, присвячувати роботі над відповідними текстами та проведенням експериментів весь час, тоді як засвоєнню інших предметів приділяє мінімум часу і зусиль. Або вважає, що йому, як майбутньому педагогу, слід мати високий рівень загальної культури, а для цього слід як можна більше читати художньої літератури, відвідувати музеї, театри, кіно, навіть якщо внаслідок цього страждає вивчення окремих предметів; особистісно включатись у процес професійної підготовки, бути максимально зацікавленим в його результатах, або ж формалізувати свої стосунки з ним, орієнтуватись на відсутність покарань або отримання відповідної оцінки. Тобто, і адміністрація, і викладач не можуть дорікати на його байдужість, повинні шукати її чинники не в психологічних особливостях студента, а у власних недоробках; прагнути співпрацювати з викладачами, або ж знаходитись у постійній опозиції, критикуючи або заперечуючи навіть ті події та впливи, сутність і значущість яких не викликає сумніву. Такий студент може своїм прагненням до надмірного з'ясування причин і обставин заважати праці інших студентів групи.

Всі ці прояви, що в традиційній (діяльнісно-орієнтованій) системі навчання визнаються небажаними або негативними, при визнанні не адекватного особистісно-орієнтованого підходу отримують право на "легалізацію" [90].

Як переконливо доводить В. Семиченко, особистісно-орієнтована освіта ламає стереотипні уявлення про ефективну навчальну діяльність, за якою головним критерієм успішності навчання є обсяг засвоєних знань та умінь використовувати їх на

практиці. Акцент більшою мірою переноситься на учбову діяльність як здатність студента до самоорганізації, самозабезпечення адаптивної функції навчання на саморегулятивній основі та професійного саморозвитку й самоефективності впродовж життя.

Безперечно, йдеться про процес поетапного (що реалізується з дотриманням принципів адаптації) переходу на нові освітні технології, реалізацією яких передбачається забезпечення умов для адаптації до змін як викладачів, так і студентів. Зрозуміло, якщо студенту одразу надати таку кількість свобод, то він виявиться не готовим ними правильно розпорядитися, що закономірно приведе до зниження ефективності та якості навчання. Якщо зазначені В. Семиченко свободи, на які має право студент, не будуть узгоджуватися з його обов'язками, зокрема, відповідальністю за якість навчання, формування необхідних для майбутньої професійної діяльності компетенцій, то така освітня система може призвести до дезадаптації – самознищення попередньо набутого адаптивного досвіду.

Тому умови забезпечення суб'єктності позиції студента у навчальному процесі розглядаються нами як взаємозустрічний рух викладача та студента, безумовно, з пріоритетністю першого. Тобто, з одного боку, викладач має сприяти створенню умов для самоактуалізації студента, формування його здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в структурі освітньої діяльності, з іншого – студент має розуміти сутність та логіку процесів, адаптуючись до них в оптимальний для себе спосіб.

До умов організації навчального процесу, орієнтованих на формування студента як активного й відповідального за результати суб'єкта навчальної діяльності, слід віднести: системне використання на навчальних заняттях особистісно-орієнтованих освітніх технологій; ставлення до студента як до особистості, сприйняття його як рівноправного учасника навчальної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії; високий рівень професійної компетентності, готовність до навчання на інтерактивній, суб'єкт-суб'єктній основі;

високий рівень адаптивності й сформованості інформаційно-комунікаційної та комунікативної культури.

Особливостями освітньої діяльності студента в умовах адаптивного навчання, що визначають його суб'єктність, виступають: потреба в самоактуалізації, самореалізації наявної компетентності в освітній діяльності; усвідомленість правильності вибору професії, установка на майбутній професійний успіх; активність життєвої позиції, потреба в особистісному саморозвитку; установка на формування аналітико-рефлексивної діяльності; формування здатності до навчальної, майбутньої професійної діяльності на основі Я-концепції вчителя.

Саме ці фактори й особливості формування суб'єктності студентів були покладені в основу професійної підготовки, здійснюваної в експериментальних умовах поетапної реалізації адаптивних функцій навчання і наочіння.

3.4. Комплексний підхід до визначення рівнів сформованості адаптивності студентів та їх готовності до самоадаптації в умовах професійної діяльності

Відповідно до зазначених далі ознак і показників, обґрунтованих у дослідженні рівнів сформованості адаптивності студентів за базовими структурними блоками навчальної діяльності, визначені відповідні етапи формування й реалізації адаптивної функції навчання майбутньої професійної діяльності та сформованості особистісної адаптивності за період оволодіння професією вчителя за традиційними проектами і програмами.

Виходячи з того, що вище визначені типи адаптації з домінантою на одну із сфер психіки і мислення не є автономними утвореннями, за якими передбачається спеціальна організація навчальної діяльності, а реально вони комплексно в цілісній єдності функціонують, взаємодіючи між собою, то й рівні їх

сформованості визначалися комплексно, а головні їх ознаки, властивості, характеристики, за якими студенти розподілялися за чотирма рівнями адаптивності, були покладені в основу експериментальної методики формування у них ознак адаптивності у процесі експериментальної фахової підготовки.

Спочатку охарактеризуємо комплексно кожний із чотирьох рівнів сформованості адаптивності студентів як міри визначення ефективності традиційного й адаптивного навчання студентів професії вчителя.

Перший рівень адаптивності (високий) характеризується суб'єктністю (спрямована активність) позиції студента в структурі освітньої діяльності. Студент переймається проблемою формування освітньо-фахової та майбутньої професійної діяльності на основі Я-концепції. Основним механізмом нарощування професійних компетенцій виступає контроль-самоконтроль, регуляція-саморегуляція, оцінювання-самооцінювання. Тому студент постійно працює над вибором оптимальних варіантів освітньої діяльності, пошуком форм та методів, які б більшою мірою могли реалізувати його особистісний потенціал. У нього наявний достатній досвід адаптації (адаптивність особистості) до особливостей освітньої діяльності, який дає йому можливість успішно реалізувати свій потенціал навчованості на максимумі власних інтелектуальних можливостей.

Для студента адаптація до особливостей навчання майбутньої професії виступає перманентно-послідовним процесом, яким проектується виконання фахово доцільних навчальних завдань з позицій їх значущості для майбутньої професійної діяльності. Навчання для нього є важливою сферою особистісної самореалізації. Вивчаючи в теоретичному варіанті сучасні інноваційні стандарти та технології освітньої діяльності в школі, студент, як правило, намагається трансформувати їх на себе, свою майбутню професійну діяльність. Ця інформація представляє для нього цінність як з позицій проектування майбутньої педагогічної діяльності, так і з удосконалення власної освітньо-професійної діяльності, забезпечуючи її трансформацію на стандарти й вироблені норми компетентнісної, особистісно-орієнтованої освіти.

Студент психологічно і фахово готовий до творення моделей майбутньої професійної діяльності за власним еталоном. Він – діяч, творець, раціоналізатор.

Виконуючи фахові завдання, студент легко актуалізує і трансформує теоретичні знання на рівень практичної дії, комплексно аналізує дидактичну (соціально-виховну) ситуацію і приймає адекватні рішення стосовно рівнів, форм та методів включення учнів в організацію освітньої діяльності, демократичного стилю педагогічного менеджменту (за показниками педагогічної й виробничої практики в школі) на рівні суб'єкт-суб'єктних стосунків на уроках зі школярами.

Такі студенти вирізняються високим рівнем інтелектуальної діяльності, впевненістю у правильності вибору професії, а також ставленням до майбутньої освітньої діяльності як головного джерела професійного та особистісного становлення. Як правило, на заняттях вони відзначаються активністю, мобільністю, самостійністю, конструктивним підходом до виконання освітньо-фахових завдань. У студентів цього рівня адаптивності адекватно розвинута здатність до аналітико-критичного мислення й діяльності. Вони можуть здійснити глибокий, системний аналіз як навчальних проблем, професійних ситуацій, так і результатів власної освітньої діяльності, з'ясовуючи причинно-наслідкові зв'язки між ними, що аналізуються й оцінюються. Для них адаптивність стає сутнісним особистим надбанням, когнітивною якістю вчителя.

Для студентів цього рівня умови компетентнісної освіти є оптимальними, передусім, через високий рівень сформованості суб'єктної позиції, здатності до професійного, особистісного самозростання. Сфера особистісного розвитку для таких студентів є предметом спеціального аналізу й оцінювання, а значить і цілеспрямованого розвитку та формування з орієнтацією на майбутню професію, особистісну самореалізацію в ній. На цьому стані фіксується високий рівень взаємозалежності між ефективністю навчання професії та особистісно-орієнтованою технологією освітньої діяльності.

Зазначений рівень адаптивності – передумова академічного успіху, що характеризується найвищими показниками й ознаками її сформованості ще в школі. Для інших, здібних студентів, він може бути прототипом, предметом рефлексії, який слугуватиме свого роду еталоном й орієнтиром, що проектує вектор розвитку адаптивних можливостей, реалізації адаптивного потенціалу кожного щодо даної сфери діяльності в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки цей процес ніколи не може бути завершеним. Він завжди містить резерви для подальшого вдосконалення (навіть коли йдеться про професійну діяльність на кожному новому етапі кар'єрного зростання). Формула “освіта впродовж життя” означає перманентність освітньої діяльності як в плані поповнення фахових знань, розвитку відповідних професійних вмінь, так і вдосконалення власної Я-концепції та технологій організації самоосвітньої діяльності. Тому на даному етапі йдеться про адекватний рівень сформованості базових утворень у структурі освітньої діяльності, які забезпечать психологічну та фахову готовність студента до її саморозвитку й такої особистісної якості, як адаптивність до зовнішніх змін і внутрішніх багатоаспектних чинників, а також подолання утруднень, що виникають в освітній та освітньо-професійній діяльності.

Адаптація студентів до фахово-компетентнісної й майбутньої професійної діяльності значною мірою обумовлює успішність формування здатності до соціальної, психологічної та інших видів адаптації, які мають безпосередній вплив на розвиток активної життєвої позиції, участь у громадській та інших формах діяльності вишу, задоволеність своїми успіхами.

Другий рівень адаптивності (достатній) характеризується загальною спрямованістю адаптивних процесів на формування ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних компетенцій. Студент відзначається прагненням до перманентного вдосконалення освітньо-професійної діяльності, намагаючись надати йому особистісної орієнтованості. Мотиваційна складова навчання студентів цієї категорії пов'язана з перспективами майбутньої професійної діяльності, забезпеченням професійного

успіху, конкурентоспроможності на ринку праці й особистісної здатності конкурувати з іншими.

Студенти безконфліктно адаптуються до елементів новизни й особливостей структури освітньої діяльності, оскільки сприймають її як основу формування майбутнього професіоналізму, розуміючи, що її ефективність значною мірою залежить саме від них. Таких студентів характеризує наявність власного підходу й стилю організації навчальної праці, за якого значно менше стихійності, залежності від зовнішніх факторів й обставин. Такі студенти можуть працювати на достатньому рівні самостійності, орієнтуючись на пізнавальний інтерес, набутий досвід і, саме головне, на майбутній професійний успіх, як базову мотивацію професійного становлення.

Формуючи в такий спосіб суб'єктну позицію в структурі навчального процесу, студент з інтересом сприймає інноваційні форми та методи навчальної роботи, в них заінтересований, бере активну участь в інтерактивних формах та методах сумісної діяльності, демонструючи готовність до міжособистісної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, найбільш ефективною для розвитку рефлексивної якості адаптивності та наукованості особистості – індивідуального показника швидкості й успішності оволодіння змістом освіти та формами і способами набування педагогічної майстерності.

Адаптуючись до загальних особливостей організації навчання, студент також переймається проблемами оптимізації власної освітньої діяльності, визначаючи для себе сприятливі і разом з тим результативні способи навчання, режим її організації. За цього процілеспрямоване, системне формування власної Я-концепції вчителя і технологій навчання та у навчанні (ІКТ), що є об'єктом постійного пошуку й уваги, поки що не йдеться.

Цінним є розуміння того, що достатня професійна компетентність досягається виключно на основі саморозвитку, наявності особистісно-означених професійних мотивів, моральних і матеріальних стимулів.

Для цього рівня характерним є достатня сформованість самостійності студентів, яка найбільшою мірою забезпечує

особистісну орієнтованість на професійне становлення майбутнього вчителя. Самостійні роботи часто програмуються з метою поглиблення знань, які викликають у студента особливий інтерес, можливість компенсації недоліків, виявлених під час навчання, особистісного саморозвитку, що також має безпосереднє відношення до майбутньої професії.

Професійний та особистісний саморозвиток студентів цієї категорії ще не можна трактувати як систему, оскільки він ще значною мірою стосується близьких перспектив, є ситуативним і не виконує системостворчу функцію у цілісній програмі професійного становлення, віддалених перспектив професійного самозростання.

Достатньо ефективною є адаптація до аналітичної, оцінювально-рефлексивної діяльності в структурі професійного становлення загалом, навчання зокрема, оскільки вона сприймається як важлива умова успіху, механізм особистісного та професійного зростання. Домінування процесів саморозвитку, саморегуляції пов'язане також з достатнім рівнем аналітичних здібностей: студент планує ближні перспективи на основі осмислення та оцінювання реального рівня сформованості когнітивної компетенції, особистісних якостей тощо. Він часто переймається проблемою ефективності власної праці (і не тільки освітньої), намагається оцінити її самоефективність з позицій очікуваних результатів. При тому предметом аналізу неодмінно є особистість студента, його здатність до діяльності такого рівня, а також поелементна якість, які сприяють або перешкоджають ефективності діяльності. Предметом аналізу є: педагогічні проблеми, навчальні ситуації, процес та результат виконання навчального завдання, вибір методів організації освітньої діяльності, опрацювання інформаційних джерел, особистісні якості (цілеспрямованість, організованість, працездатність, творчість, комунікативність та ін.), які актуалізуються впродовж здійснюваної діяльності.

За таких умов спостерігається інтенсифікація розвитку особистісної сфери студента (здатність до аналітичної, конструктивної, діагностичної діяльності, готовність до комунікативної взаємодії та ін.), так необхідна для оперативної

адаптації до ситуацій, що постійно й незавжди очікувано виникають. Саме для цього рівня характерним є цілеспрямований, системний розвиток студента як особистості, суб'єкта власного професійного становлення, майбутньої педагогічної діяльності.

Достатньо розвинутий адаптивний потенціал – адаптивність, що об'єктивується в ціннісно-мотиваційній, когнітивно-операціональній, оцінювально-рефлексивній сферах психіки і мислення, реалізується у професійно- та особистісно значущих видах діяльності. Особливо це стосується інноваційних технологій забезпечення освітньої діяльності, які сприяють досягненню навчального та професійного успіху, самореалізації на достатньому рівні адаптивності, що особливо яскраво проявляється під час проходження студентом різних видів педагогічної практики: ознайомлювальної, навчальної, виробничої, переддипломної, асистентської.

Третій рівень адаптивності (середній) характеризується ознаками, які більшою мірою формувались в умовах домінування інформаційно-репродуктивної (предметно-знанневої) системи організації навчання. Тому не у всіх студентів спостерігається чітка спрямованість на формування професійної компетентності з позицій Я-концепції вчителя. На відміну від попереднього рівня адаптивності мотиваційна основа освітньої діяльності характеризується розумінням значущості навчального процесу не лише як форми і способу отримання вищої освіти, а й умови майбутнього професійного успіху, власної конкурентоспроможності. Мотивація студентів цього рівня, в основному, пов'язана з інтересом до освітньої діяльності, процесом її організації в умовах зовні завданої мети й вимог її досягнення, спираючись на попередньо сформований досвід репродуктивно-відтворюваної діяльності, більш орієнтованої на вибір навчальних завдань, доступних для виконання, за якого вони можуть проявити активність і самостійність, отримавши високу оцінку (бал).

Активність в освітній діяльності є ситуативною і не стільки програмується самим студентом відповідно до потреб та перспектив професійного розвитку, скільки є природною реакцією

на навчальні завдання і вимоги, що сприймаються ним як можливість досягнення індивідуального успіху.

У навчальному процесі загалом студент більшою мірою займає об'єктну позицію, швидко пристосовується і легко приймає вимоги, які ставить перед ним викладач, а також працює з використанням тих форм і методів, які йому найбільш доступні. Водночас у випадках, коли викладач створює ускладнені ситуації, пропонує складні завдання, надаючи відповідну допомогу, студент сприймає їх з інтересом, включається у пошук, отримує результат, який сприймає як свій власний успіх. У студентів цього рівня задовільний потенціал творчості, активності, їх прояви у навчальній діяльності є ситуативними, оскільки адаптивні процеси більшою мірою стосуються концепції навчальної діяльності як добросовісного виконання завдань викладача на рівні зони найближчого розвитку, за якої отримують позитивні результати. Не всі студенти є ініціативними у формуванні власної концепції та технологій навчання, а значить і майбутньої професійної діяльності, хоча загалом і розуміють користь інноваційної діяльності, що реалізується ними, в основному, в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, беручи активну участь у навчальних дискусіях, рольових іграх та інших формах інтерактивної взаємодії.

Навчальна діяльність за її результатами хоча й аналізується, але це, переважно, відбувається з ініціативи викладача, за його суб'єктивної позиції і сприймається як спеціальне навчальне завдання для студентів. До того ж, ці завдання сприймаються ними як надскладні й такі, що не мають практичної значущості (особливо в майбутній професії), оскільки не є підґрунтям для програмування перспектив особистісного, професійного зростання, підвищення ефективності освітньо-професійної діяльності та якості її результатів.

Епізодичні намагання аналізувати й оцінювати свою діяльність мають місце, але малопродуктивні через недостатній рівень сформованості аналітичних здібностей, які в системі інформаційного, репродуктивно-відтворювального навчання не завжди є предметом спеціальної уваги через достатній рівень сформованості аналітичного мислення, за домінування

індуктивних способів включення студентів у навчальний процес за суб'єкт-суб'єктного управління з епізодичним поєднанням їх самореалізації, самооцінювання.

Відповідно до зазначених вище позицій можна охарактеризувати і особливості розвитку адаптивності студентів як особистісної якості, оскільки вона повністю залежить від перманентних, за необхідності, адаптивних процедур у всіх формах організації навчальної діяльності, до чого не всі студенти долучаються. Наприклад, такі якості як цілеспрямованість, організованість, працездатність, творчість, комунікативність та інші визначають здатність до аналітичної, конструктивної, діагностичної діяльності, готовність до комунікативної взаємодії тощо, які неповною мірою розвиваються.

До зазначеного рівня адаптивності відносяться студенти, які характеризуються достатніми адаптивними якостями, які могли б за сприятливих умов (домінування особистісно-орієнтованих освітніх технологій) цілеспрямовано розвивати у собі якості, необхідні для успішної адаптації до майбутньої професійної діяльності.

Йдеться про студентів з достатньо середнім потенціалом адаптивних можливостей, реалізація яких значно підвищила б рівень продуктивності навчальної діяльності, професійної спрямованості навчального процесу, однак бракує системності, цілеспрямованості діяльності, яка була б на це орієнтована. І що саме головне, реалізації адаптивних функцій навчання слабко сприяє традиційна методика й технологія організації навчальної діяльності: активність студентів достатня, а самостійності дій не вистачає багатьом за недостатнього рівня знань, сформованості мотиваційної, когнітивної й рефлексивної сфер мислення в їх функціональній єдності та гармонії.

Четвертий рівень адаптивності (нижчесередній) характеризується пасивністю позиції студента в освітній та професійній діяльності. Мотивація адаптивних процесів більшою мірою пов'язана з прилаштуванням до: а) особливостей навчання у ЗВО; б) специфіки організації освітньої діяльності викладачами (не дивлячись на те, що вони різняться як за технологіями, так і

стилями організації, вимогами, які вони ставлять до студентів); в) особливостей студентів по академічній групі, курсу, які реагують на ті чи інші прояви поведінки студента, участь у спільній навчальній діяльності, наявність власної позиції у трактуванні навчальних проблем, характеру міжособистісної взаємодії, спілкування та ін. Але окремі студенти не переймаються проблемою формування освітньої та майбутньої професійної діяльності на базі власної Я-концепції вчителя. Мотиваційна складова адаптивного навчання більшою мірою зосереджена на контролі знань викладачем (результати навчання сприймаються як самоцінність і зорієнтовані на забезпечення можливості успішно пройти всі види зовнішнього контролю (самоконтроль й самооцінювання практично не актуалізуються або є неадекватними).

Проектування виконання навчальних завдань на майбутню професійну діяльність відбувається виключно з ініціативи викладача, а тому ситуативно і сприймається студентом як додаткове завдання, яке потребує певних зусиль. Результати навчальної діяльності з різних дисциплін існують як самодостатні, автономні одиниці, які не інтегруються, оскільки майбутня професійна діяльність не є сферою їх об'єктивації.

Студент не переймається проблемами оптимізації навчання, пошуку форм та методів, які б більшою мірою могли реалізувати їх особистісний потенціал. Вони вважають, що найважливішим фактором успішності навчання є їх виконавська дисципліна, безальтернативне виконання завдань викладача за стандартами, що сприймаються як свого роду догми для запам'ятання, відтворення та застосування з метою визначення рівня усвідомлення й розуміння сприйнятого знання.

Навчання для студента не є сферою особистісної самореалізації, воно, зазвичай, сприймається як вимушена умова отримання достатніх балів і диплома про вищу освіту. Вивчаючи в теоретичному варіанті сучасні інноваційні стандарти та технології освітньої діяльності, студент, як правило, намагається запам'ятати й відтворити їх основні положення. Ця інформація не представляє цінності як з позицій проектування майбутньої педагогічної

діяльності, виконуючи функції вчителя, так і з позицій вдосконалення власної навчальної діяльності, забезпечуючи її трансформацію на стандарти компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти. Студент не любить виконувати творчі завдання, він психологічно не готовий до творення моделей за власним задумом, має високий рівень тривожності з приводу наявного стану рефлексії, оцінювання результатів його навчальної діяльності викладачами.

Прийшовши в школу на практику, такий студент відчуває дискомфорт, передусім обумовлений неготовністю до виконання відповідних професійно-виробничих функцій та компетенцій. Опрацювання навчальних дисциплін (фахових у першу чергу) не забезпечило необхідних практичних компетенцій студента. Він не може трансформувати теоретичні знання на рівень освітньої діяльності, не може комплексно проаналізувати навчально-виховну ситуацію і прийняти адекватне рішення стосовно рівня, форм та методів організації освітньої діяльності учнів, стилю управління нею. В таких умовах найбільшою мірою актуалізується функція пристосування до стереотипних моделей поведінки (з власного досвіду) або тих вчителів, за роботою яких спостерігав студент на попередніх (з першого курсу) видах педагогічних практик.

Це не означає, що до цієї групи можуть бути віднесені студенти, які недбало ставляться до навчання у ЗВО через недостатній рівень інтелектуального розвитку, вдалість професійного вибору або інші чинники, що обумовлюють протестну або індиферентну модель поведінки у навчальному процесі. Є категорія студентів, які відзначаються організованістю, старанністю, дисциплінованістю, однак, їм бракує академічної активності, мобільності, динамічності, а значить й адаптивності до нових умов на основі асиміляційних процесів, тобто адаптації зі збереженням власного "Я", а значить і особистісно-означених характеристик освітньої діяльності (научіння професії). Студенти цього рівня адаптивності, як правило, не бачать необхідності в аналізі та самооцінюванні результативності своєї освітньо-професійної діяльності. Самооцінка, якщо ситуативно і має місце, реалізується не на основі комплексного аналізу, а радше інтуїтивно,

у таких випадках у студента виникає відчуття, що оцінювання результатів його освітньої діяльності викладачем є заниженим. Спеціальні завдання на самоаналіз та самооцінювання результатів їх виконання, як правило, є формальними. Студент характеризує окремі аспекти своєї діяльності, але не може провести глибокого аналізу, оскільки не здатен встановити причинно-наслідкові зв'язки в структурі педагогічних ситуацій чи фактів, які підлягають аналізу. Тому такий рівень аналізу не є продуктивним, оскільки не передбачає чітких перспектив його розвитку.

Зазначені параметри й характеристики освітньої діяльності свідчать про практичну неможливість студента адекватно адаптуватись до норм та вимог компетентнісної освіти, передусім, через недостатній рівень сформованості суб'єктної позиції в її структурі та функціях.

Що стосується особистісних якостей, то вони розвиваються у стихійному режимі: студент, як правило, володіє особистісними якостями, необхідними для успішної освітньо-професійної діяльності вчителя, але лише на рівні запам'ятовування, а не програмування вектора особистісного самовдосконалення. Особистісний потенціал за таких умов пригнічується, функції пристосування, які на цьому рівні є домінуючими, сприяють тому, що студент намагається бути таким, яким його хочуть бачити інші, щоб не конфліктувати з оточенням (передусім з викладачем). Тому особистісна сфера студента в процесі фахової підготовки не є предметом спеціальної уваги й реакції, а значить і цілеспрямованого формування з орієнтацією на майбутню професію, особистісну самореалізацію в ній та самооцінювання її ефективності й продуктивності.

На цьому етапі не фіксується належний рівень взаємозалежності між ефективністю навчання і особистісно орієнтованою технологією освітньо-професійної діяльності студента, що пояснюється, передусім, домінуванням досвіду інформаційно-репродуктивної системи професійної освіти майбутнього вчителя. Ефективність навчання тут забезпечується за рахунок: експлуатації пам'яті; організованості та відповідальності студента за виконання навчальних завдань;

високого рівня психофізичних навантажень як умови засвоєння надмірно великого обсягу освітньо-професійної інформації, що іноді приводить до психічних зривів, до психологічних ран, які не швидко гоються.

Найважливішим завданням на формувальному етапі дослідження є діагностика актуального рівня адаптивності за базовими характеристиками, обумовленими впровадженням стандартів кредитно-модульної, компетентнісно-професійної освіти, необхідністю забезпечення максимальної орієнтованості змісту і методів підготовки до майбутньої професії. За такими ознаками визначається стартовий рівень сформованості адаптивності, який орієнтує не на стандартизовану, однакову для всіх, програму формування адаптивності, а на цілеспрямований, психологічно вивірений перехід до нового етапу, забезпечуючи системність, логіку, наступність, і що саме головне, професійно-особистісну орієнтованість цілісного процесу адаптації студента на майбутню професію вчителя, спираючись на набутий адаптивний досвід до інформаційно-відтворювального навчання й предметно-знанийного оцінювання його результатів.

Таким чином, система концептуальних положень і підходів, організаційних форм та методів і засобів реалізації комплексу адаптивних функцій навчання формувалася, виходячи з цілісного забезпечення і спрямування системи професійної підготовки до компетентнісного оволодіння студентами професією вчителя.

На етапі впровадження кредитно-модульної системи підготовки вчителя професійна та в її структурі фахова компетентність може успішно формуватися лише за умов активного включення студентів у адаптивне навчання з використанням особистісно орієнтованих, фахово спрямованих технологій. За цього мають задаватись високі стандарти й критерії оцінювання самостійності студентів у навчальній діяльності, за яких основи професіоналізму учителя формуються в умовах реалізації адаптивних функцій суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії як двобічного, діалектично зумовленого явища: навчання й наuczіння, контроль і самоконтроль, оцінювання й

самооцінювання, ефективність та самоефективність з їх мотиваційними, когнітивними й рефлексивними чинниками.

Ефективність адаптивних процесів і маніпуляцій безпосередньо корелює з ефективністю навчального процесу, що сукупно реалізуються в умовах активізації і взаємодії ціннісно-мотиваційної, когнітивно-операціональної та оцінювально-рефлексивної сфер психіки і мислення особистості студентів.

У контексті загальної структури організації освітньо-фахової діяльності, яка реалізується на суб'єкт-суб'єктній основі, розроблялися критерії, показники та рівні адаптивності студентів, а також умови, що забезпечують її становлення й розвиток (йдеться про реалізацію адаптивних функцій навчання у процесі підготовки успішного вчителя, здатного до вдосконалення професійної компетентності).

Теоретично обґрунтований підхід, за якого реалізуються адаптивні функції навчання в умовах поетапного впровадження кредитно-модульної системи освітньо-фахової підготовки, має базуватися на особливостях та логіці забезпечення ефективності будь-якого перехідного періоду. Зокрема, "відвикання від звичних умов" має супроводжуватися їх аналізом та обґрунтуванням необхідності переходу від нижчого до вищого рівня осмислення й розуміння сутності адаптивності. Студент у цьому процесі має виступати головним суб'єктом осмислення зовнішніх факторів і внутрішніх чинників з метою відвикання від одних та привикання до інших, більш професійно й особистісно значущих моделей й умов реалізації адаптивної функції суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії. Важливо, щоб у студентів було відчуття того, що йдеться про переорієнтацію, а не ломку усталених стереотипів поведінки, нівелювання особистісних надбань, які стосуються стилю, режиму, технологій здійснення освітньо-наукової діяльності, що сприяє адаптації й самоадаптації студентів до нових вимог й умов навчання професії вчителя.

Методичне забезпечення ефективності реалізації адаптивних функцій професійного навчання пов'язане з використанням адекватних змін форм та методів організації освітньої діяльності, які забезпечують позитивний мікроклімат на заняттях,

комфортність самопочуття, а значить і створюють необхідні умови для самореалізації, самоадаптації студентів до нових освітніх вимог оволодіння майбутньою професією. Серед великої кількості методів і маніпуляційних дій адаптивного навчання виділялися ті, які мають за своєю сутністю ознаки особистісної орієнтованості, а за формою прояву вони є звичними, тобто такими, які досить активно реалізуються під час навчальних занять в традиційних умовах інформаційно-комунікаційної системи освіти, що значно полегшує перебіг нових адаптивних процесів та реалізацію адаптивної функції процесу підготовки вчителя в умовах сьогodнішніх вимог компетентісної освіти.

Йдеться про методи проблемно-пошукового навчання за різного рівня включення студентів у пошукову діяльність, які дають можливість в рамках відповідної навчальної теми виділяти головні проблеми предметного й професійного спрямування, що мають виступати інтегрованими системоутвірними одиницями і забезпечувати реальне структурування змісту навчання за фаховими модулями, укрупненими дидактичними одиницями професійної спрямованості: методи аналізу й оцінювання фаховозначущих педагогічних ситуацій, які є досить ефективними для реального забезпечення адаптації студентів до майбутньої професії; методи індивідуального та групового творення й вирішення проблеми та моделювання навчально-виховних ситуацій для майбутньої професійної діяльності, з їх колективним аналізом, оцінюванням та корекцією; методи діалогового навчання, які задають контекст творення спільного освітньо-професійного продукту на основі співпраці викладача та студентів як суб'єктів педагогічної взаємодії; методи навчальних та наукових дискусій, інших інтерактивних форм і методів навчання, в основі яких – обговорення навчальних, наукових, виховних проблем як теоретичного, так і прикладного змісту; виконання науково-дослідницьких завдань, якими передбачалась би реалізація як теоретико-практичної складової, так і експериментальної з використанням діагностичного інструментарію, апробації та реалізації системи нововведень у навчально-виховну діяльність школярів, ролі яких на занятті виконують студенти (тренінги,

рольові та організаційно діяльнісні ігри тощо). Звісно, це не означає, що не можуть бути використані й інші оригінальні форми і методи адаптивно-фахового навчання студентів.

Формуючи цілісну структурно-функціональну модель реалізації адаптивних функцій навчання й виховання в ході професійного становлення майбутнього вчителя, ми виходили з трактування сутності дидактичної адаптації як системного, багатокomпонентного, динамічно-цілісного процесу, спрямованого на формування адекватної позиції студента, яка була б сприятливою для забезпечення навчання, яке б успішно збагачувало професійну компетентність майбутнього вчителя та розвивало в нього таку особистісну якість, як адаптивність до освітніх змін і нових вимог, в цілому до реформування освіти середньої й вищої.

Моделювання структурно-функціональної організації застосування адаптивних процедур загалом, цілісної реалізації адаптивних функцій навчання зокрема, відбувалося з орієнтацією на досягнення головної мети – формування адаптивності студента як особистісної якості в процесі його професійної підготовки. Передбаченою в моделі метою спроектовано кінцевий результат, який очікується як готовність студента до адаптивних дій та психологічних станів у процесі майбутньої професійної діяльності, з якою, у свою чергу, пов'язана його психологічна, дидактична й методологічна підготовка до можливих багатоаспектних ближніх і далеких змін у системі освіти й управління нею продовж до 2025 року.

Структурно-функціональна модель адаптивного навчання відобразила не лише головні елементи реалізації адаптивних функцій навчання, а й чинники адаптивного навчання, що визначають вплив на загальну ефективність процесу підготовки вчителя “завтрашньої школи”. Водночас, була зроблена спроба в рамках моделі визначити логіку запровадження процедурної складової адаптивного навчання, постійно орієнтованого на формування адаптивного потенціалу студентів.

На основі узагальнення характеристик адаптивного навчання, логіки та методики реалізації його адаптивних функцій було

визначено базові умови науково-методичного забезпечення адаптивного навчання, як одного із типів навчання студентів з наскрізною метою – формування у майбутніх фахівців адаптивного досвіду (адаптивності особистості), так необхідного вчителю.

Можна дійти висновку, що передумовами ефективності адаптивного навчання виступають:

- по-перше, забезпечення продуктивної міжособистісної взаємодії в структурі навчальної діяльності, яка трактується як природна взаємодія між суб'єктом пізнання та об'єктом, що пізнається у процесі його досконалого вивчення; навчання як міжособистісної за технологією взаємодії суб'єктів педагогічного процесу (на рівні “студент-студент”, “студент-викладач”) у процесі сумісної роботи над виконанням навчального завдання [див. рис. 10]. При тому акцентується увага на необхідності використання особистісно-орієнтованих технологій навчання, які проектують головну мету як формування професійного ставлення суб'єкта пізнання до об'єкта вивчення (до учня), що є головною умовою самовизначення, самоактуалізації, самореалізації студента у контексті навчальної теми, проблеми, професії в цілому;

- по-друге, забезпечення суб'єктності позиції студента в структурі адаптивного навчання, яка визначає його особистісну активність і самостійність стосовно навчального процесу і майбутньої професійної діяльності, і що саме головне, є провідною умовою становлення власної, особистісно означеної адаптивності, так необхідної на всіх етапах розвитку професіоналізму, життєдіяльності людини в цілому.

Означені положення інтегрально означили основні підходи до проведення експериментальної складової дослідження, визначення рівнів ефективності впровадженої інноваційної системи адаптивного навчання у процес поетапного входження студентів у професію вчителя, у психологічний і моральний світ дитини з її повагою і любов'ю.

РОЗДІЛ 4

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ ТА ЇЇ ЕФЕКТИВНІСТЬ

4.1. Загальна характеристика організації й проведення пошукового експерименту: теоретична й емпірична складові

Системою експериментальної організації навчальної діяльності студентів передбачалася їх орієнтація як на підвищення рівня адаптивності кожного до оволодіння новими для них технологіями навчання, так і на підвищення в цілому ефективності формування професійної компетентності й педагогічної майстерності нового вчителя, здатного самостійно аналізувати та реагувати на зміни, що виникають в умовах інтенсивного розвитку системи освіти та на новому етапі її розвитку приймати відповідні рішення (дії).

Для проведення експериментального дослідження (формувальний етап) виділено наступний комплекс формальних ознак адаптивного навчання у системі освітньо-фахової, предметно-орієнтованої на майбутню професію студентів.

Незалежна змінна як стандарт, на яку зорієнтовані запрограмовані зміни, являє собою базову матрицю (професіограму) студента, що набуває кваліфікацію вчителя за

відповідним фахом. Нею передбачаються загальнопедагогічні та психологічні компетенції, особистісні якості з акцентуванням уваги на адаптивність, гнучкість, динамічність, що визначають здатність нового вчителя працювати в умовах постійної уваги, що ускладнюють освітню діяльність, викликаючи все нові й нові утруднення й негаразди.

Залежні змінні, як аспектні, ситуативні, що постійно виникають в освітньо-професійній діяльності вчителя, в його поведінці, можуть бути зафіксовані в результаті використання спеціальних діагностичних методик щодо визначення рівнів сформованості:

- освітньої діяльності за критеріями її загальної ефективності, зокрема, навчальних досягнень учнів/студентів відповідно до попереднього стартового рівня у порівнянні з іншими контрольними групами;

- цілісної багатофакторної й багатобічної адаптивності, що визначається як особистісна якість, яка формується, розвивається і реалізується в різних видах педагогічної діяльності в контексті освітнього, професійного, соціокультурного, життєвого просторів;

- потреби орієнтуватися на інноваційні освітні стандарти, мотиви навчання обраної професії, на різні аспекти рефлексії в різних соціальних умовах і видах освітньо-культурної діяльності;

- зорієнтованості на майбутню професію, майбутній професійний успіх, кар'єрне зростання в освітньо-науковому середовищі.

Проміжні змінні як особистісні відчуття, переживання, якості особистості, що мають опосередкований вплив на ефективність навчального процесу, реалізацію власного адаптивного потенціалу, до яких відносяться:

- відчуття комфортності у навчальному процесі, наявність передумов для особистісної, професійної та наукової самореалізації;

- задоволеність від раціональної організації інтерактивної освітньо-професійної діяльності та її результатів;

- прояв суб'єктності особистості в умовах професійно-спрямованої освітньої діяльності;

– наявність сприятливого психологічного мікросередовища на заняттях, в основі яких – суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників педагогічного процесу;

– створення умов і можливостей самотворення засобами актуалізації процедур аналізу – самоаналізу, оцінювання – самооцінювання, моделювання – самопроектування, самостворення та ін.

Система експериментального навчання (на формувальному етапі) програмувалась на основі базових положень, сформульованих у теоретичній частині дослідження, а також розробленій та методологічно обґрунтованій моделі реалізації адаптивних функцій навчання: а) в контексті цілісної системи професійної підготовки майбутнього вчителя (структурно-функціональна модель (рис. 9); б) логіки формування навчальної діяльності студента (схема реалізації адаптивної функції навчання (рис. 12); в) у контексті структурної організації адаптивного навчання (модель взаємопов'язаної, адаптивно спрямованої педагогічної діяльності викладача та студентів – рис. 10).

Названі базові положення, покладені в основу відповідних моделей та схем їх реалізації, на формувальному етапі дослідження запроваджувалися на трьох рівнях когнітивної складової розвитку адаптивності студентів:

– на рівні цілісного освітньо-виховного процесу безвідносно особливостей і специфіки нормативних навчальних предметів, оскільки адаптація як процес і маніпуляція має однакові механізми та умови її реалізації. За цього виходили з того, що формування адаптивності студентів в умовах навчання фахових дисциплін має розглядатися в контексті цілісного, системного, перманентного набуття освітньо-професійної компетентності на ґрунті наявного у студентів адаптивного досвіду;

– на рівні системи психолого-педагогічних та методико-технологічних складових професійної підготовки майбутнього вчителя з урахуванням її потенціалу, необхідного для подальшого розвитку адаптивності студента;

– на рівні окремого навчального заняття як укрупненої дидактичної одиниці адаптивного процесу незалежно від його змісту, форми та методів організації.

Соціальні, психологічні та дидактико-методичні аспекти адаптивного навчання інтегрувалися в цілісну систему фахової адаптації майбутнього вчителя, поклавши в її основу виділені відомим психологом В. Семиченко чотири варіанти взаємодії суб'єктів освітньої діяльності та соціально-психологічного взаємовпливу [88]:

- *переадаптаційна взаємодія* як первинне пристосування до нових ситуацій в умовах психологічної установки на адаптацію з перших кроків перебування у закладі вищої освіти, в студентському середовищі, в громадському оточенні знайомих і незнайомих осіб;

- *дезадаптаційна* – відвикання від звичних умов життєдіяльності за невідповідності наявних адаптаційних резервів студента новим ситуаціям його поліфункціональної діяльності;

- *реадаптаційна* взаємодія як відвикання від одних звичних вимог та умов і призвичаєння до інших. Виникає необхідність заново виробляти засоби пізнання та вирішення типових ситуацій, вносячи відповідні зміни у зміст, форми та методи діяльності;

- *дисадаптаційна взаємодія* як неадаптованість суб'єкта діяльності, нездатність пристосовуватися до нових умов і вимог освітньо-соціального середовища, нових стандартів діяльності. В літературі цей термін зустрічається рідко. Замість нього використовують поняття дезадаптації, яким визначають повну або часткову невідповідність можливостей суб'єкта взаємодії новим вимогам середовища, як перехідний стиль взаємодії прямої чи опосередкованої до депривації особистості.

У контексті професійної підготовки вчителя в нових умовах адаптації студентів розглянемо змістове наповнення виділених В. Семиченко варіантів педагогічної взаємодії та взаємовпливів суб'єктів освітньої діяльності й зовнішнього середовища та внутрішніх чинників.

Переадаптація – це свого роду передумова успішності адаптивного навчання, яка стосується, насамперед, теоретико-інформаційного налаштування студента на активне навчання в

умовах, які відрізняються від звичних щонайменше тим, що головною метою навчання є підготовка до майбутньої професії. Велику роль на цьому етапі відіграє дисципліна “Введення у професію” та ознайомлювальна практика з дисциплін фаху “Шкільний день” на II-III курсах спеціальності “Початкова освіта”. При тому майбутні вчителі мають розуміти специфіку професійної підготовки, зокрема, той факт, що навчання для них має бути не лише засобом набування вищої освіти, а й метою професійного становлення, в основі якого – шкільний зміст й організація навчально-виховної діяльності учнів початкових класів.

Тому в ситуаціях формувального експерименту предадаптація як складова адаптивного навчання реалізовувалася засобами цільового, ціннісно-мотиваційного компонентів набування професії та передбачала забезпечення розуміння студентами мети і завдань освітньо-професійного навчання. Розуміння мети навчання, як відомо, сприяє налаштуванню студентів на відповідні форми, дії, операції, процедури освітньої діяльності, які сприймаються ними як доцільні, тобто такі, які зорієнтовані на реалізацію поставленої і свідомо прийнятої професійно значущої мети вступу в університет чи педагогічний коледж.

Передадаптаційна взаємодія стосується не лише професійного навчання загалом, яке більшою мірою має здійснюватися, починаючи із першого року навчання студентів у процесі оволодіння кожною складовою програми професійно-фахового становлення майбутнього вчителя: опрацювання фахових дисциплін, навчального модуля, навчального заняття, яке є свого роду клітинкою (мікросистемою) адаптивного навчання і віддзеркалює головні його тенденції. Лише за такої умови забезпечується цілеспрямованість, системність, адаптивність особистості у процесі професійного становлення майбутнього вчителя.

Деадаптаційна взаємодія (пряма й опосередкована) є психологічно досить складною, зумовленою, передусім, конфліктом підсистем: звичної, традиційної та тієї, до якої необхідно адаптуватися. З одного боку, таку ситуацію можна трактувати як деструктивну, оскільки вона спричиняє ломку усталених

стереотипів і часто – зниження загальної адаптивності студентів та продуктивності їх навчальної діяльності. Ця складова адаптивного навчання найбільшою мірою актуалізується при переході від одного типу (виду) навчання до іншого (від інформаційно-предметного до професійно-орієнтованого); від пояснювально-відтворювального до проблемно-пошукового, а також у процесі впровадження інтерактивних форм та методів навчання, коли частина студентів виявляється не готовою до продуктивного міжособистісного діалогу у навчанні, не здатною висловлювати свою точку зору на проблему та її обґрунтування тощо.

Тому в системі формувального експерименту акцентувалася увага на особливості та логіку забезпечення ефективності будь-якого перехідного періоду. Зокрема, відвикання від звичних умов та вимог супроводжувалося аналізом та обґрунтуванням необхідності в цьому, причому в цих ситуаціях саме студент має виступати головним суб'єктом осмислення потреби у змінах і готовності на них мотиваційно-ціннісно реагувати і відповідно діяти. Важливо, щоб перехід був логічним, послідовним і неодмінно базувався на наявному рівні сформованості адаптивності, як готовності до відповідного рівня активності в освітній діяльності. Важливо, щоб у студентів було відчуття, що йдеться про переорієнтацію, удосконалення навчального процесу, а не ломку його усталених форм, нівелювання особистісних надбань, які стосуються впровадження інноваційних методик і технологій адаптивного навчання, упорядкування стилю педагогічної взаємодії й режиму освітньої діяльності студентів у нових умовах.

Реадаптаційна взаємодія суб'єктів діяльності у контексті дослідження трактується нами як до певної міри процес дезадаптації та його складова, яка стосується подолання конфлікту систем і вихід на конструктивний процес адаптивних змін, суб'єктом яких виступає дві сторони – викладачі та студенти.

Саме цей процес склав основу формувального експерименту, оскільки, як засвідчують теоретичні дослідження, практика організації освітньої діяльності, переломним в адаптивному процесі є неготовність студентів (мотиваційна, психологічна, предметно-компетентнісна тощо) до адаптації на першому етапі цільового запровадження змін незалежно від року навчання. Перші труднощі

супроводжуються емоційним дискомфортом, зневірою у власні можливості, а відтак і негативним особистісним ставленням до змін, оцінюванням їх як деструктивних, щонайменше неефективних.

У ході експерименту запроваджувалися видозмінені технології навчання, що забезпечували здатність знижувати рівень конфліктності змін, проектуючи їх на позитивні можливості зони найближчого розвитку студента. А це означає, що у навчальному процесі на етапі формувального експерименту реалізовувалися принципи диференціації, індивідуалізації навчання, і що саме важливе – культивувалася суб'єктність позиції студента через адекватні форми та методи організації діяльності. При цьому виходили з положення про те, що викладач не може забезпечити ефективний вплив адаптивного навчання на всіх відразу і в однаковий спосіб і час, оскільки воно стимулюється і супроводжується різними мотивами, психологічними станами студентів, накладається на відповідний особистісно-означений досвід їх попередньої освітньої діяльності. Передбачається, що безпосереднє керівництво перебігом адаптивних процесів з їх диференційованим змістом та, за необхідності, індивідуалізованою допомогою, має конструктивно вирівнювати стан адаптивності студентів.

Якщо на етапі дезадаптації не відбудеться прийняття окремими студентами нових для себе освітніх стандартів, тобто конструктивного переходу від дезадаптації до часткової реадаптації, тоді можна говорити про дисадаптацію як сталий деструктивний процес адаптаційних змін, який призводить до закономірного пониження рівня активності у навчальній діяльності частини студентів, формування у них адекватних змін ставлень: або пасивно-приспосувального, або агресивного, що свідчить про емоційно-психологічний дискомфорт від неочікувано змінених умов чи вимог, які з тих чи інших причин не можуть бути прийнятими окремими студентами.

У системі експериментального навчання рахувалися з тим, що в будь-якій академічній групі є студенти, які потребують додаткової системної, цілеспрямовано-індивідуалізованої допомоги, оскільки вони не можуть самотійно подолати конфлікт між традиційною та інноваційною системами освітньої діяльності.

Як показали результати констатувального етапу експерименту, і в умовах інформаційно-традиційного навчання вони не мали успіхів. Йдеться про студентів, які мають “багаж” навчально-академічних проблем, пов’язаних, насамперед, з недоотриманням необхідних знань, несформованістю вмінь їх використовувати на практиці, а не лише з низьким рівнем сформованості навчальної діяльності, активності й самостійності її виконавців зокрема. Тому для таких студентів планувалася додаткова робота, пов’язана з діагностикою реальних станів, визначенням вирівнювальних навчальних завдань, адекватних рівню сформованості освітньої діяльності, потенціалу їхнього інтелектуального розвитку. Зрозуміло, що не можна сподіватися на реальні зрушення у зазначеному аспекті за короткий проміжок часу з причин низького рівня спроможності наявної адаптивності як здатності успішно пристосовуватися до нових умов праці й більш високих вимог до оцінювання її результатів.

У процесі формувального експерименту реалізація адаптивних функцій навчання студентів відбувалася на основі двох базових положень, свого роду провідних орієнтирів у формуванні самостійності у навчальній діяльності, обґрунтованих у теоретичній частині дослідження. Йдеться про проектування та здійснення освітньої діяльності студентами з актуалізацією та використанням теоретичних знань та технологій формування професійно-орієнтованої особистості; забезпечення фахової спрямованості змісту й способів організації освітньої діяльності студентів.

Система експериментального навчання базувалася на ключових положеннях, сформульованих на основі вищезазначених, які слугували для викладачів підґрунтям організації освітньої діяльності студентів, що забезпечувала формування адаптивності, а саме:

1. Системою освітньо-професійної, суб’єкт-суб’єктної взаємодії передбачалося створення сприятливих психологічних умов для студента, які забезпечували можливість почувати себе комфортно в навчальному процесі, не зважаючи на неприйняття його точки зору іншими студентами чи викладачем. В основу педагогічної взаємодії, передусім, клалися ставлення до студента як до особистості, що має свої погляди, переконання, а також дотримання

культури спілкування, та інші цінності, які є найбільш значущими у майбутній професійній діяльності нового вчителя.

2. Взаємодією досвіду того, хто вчить, та того, хто вчиться, в межах навчальної теми, зміст якої є сприятливим для вияву студентом своїх думок, відчуттів, переживань, ставлень, переконань, які в контексті взаємодії з іншими збагачуються, систематизуються, поглиблюються, тобто стають власним надбанням. Тому викладачі, як учасники експерименту, мали намагатися формувати освітньо-професійну діяльність не на основі освітньої інформації, яку потрібно запам'ятати і відтворити в практичній діяльності, а на основі навчальних проблем, особистісно й професійно значущих, на вирішення яких об'єднувалися зусилля викладача та студентів. Важливо підкреслити, що ці проблеми мали безпосереднє або опосередковане відношення до професії, і на навчальному занятті проектувалися реальні ситуації, які є типовими для майбутньої освітньо-професійної діяльності.

3. В умовах особистісно-орієнтованої освіти, за якої навчальна діяльність виступала мобільним суб'єктом формування студента як особистості, яке проходило у природовідповідний спосіб, оскільки не прямо, а опосередковано впливало на розвиток цінностей студента, його особистісних якостей, а значить і життєвих позицій, переконань, які служать передумовою розвитку його адаптивності. Студент, як особистість, його адаптивний досвід, як суб'єкта взаємодії, не є автономними утвореннями. Вони інтегровані, і досвід був тим середовищем, яке безпосередньо визначало спрямованість розвитку адаптивності студента, формування його як особистості. Тому в процесі пошукового експерименту викладачі поряд із освітніми, фаховими завданнями ставили розвивальну й виховну мету, яка була не додатковою, а реалізовувалася безпосередньо засобами адаптивного навчання і стосувалася особистісних якостей, так необхідних майбутньому вчителю.

4. Головним результатом успішної освітньо-професійної діяльності є не лише обсяг засвоєних знань та вміння використовувати їх у фахово орієнтованій діяльності, а й формування досвіду наuczіння (вміння вчитися). Тому викладачі в процесі організації навчальних занять опікувалися не лише проблемами отримання освітньо-фахового результату в оптимальному режимі, а й формування учбової діяльності (учіння),

яка сприяла розвитку у студентів інтегральної здатності ефективно вчитися, проектувати та організовувати свою освітню діяльність на основі Я-концепції вчителя. Студентам пропонувалося не лише оцінити результативність навчальної праці, а й проаналізувати процес її отримання, використовуючи набутий досвід адаптивності до змін, до подолання утруднень, до нових вимог набування освітньо-професійних компетенцій.

Під час підготовки і проведення навчальних занять зі студентами викладачі дотримувалися наступних вимог:

- залучати студентів до процесу цілеутворення на занятті, даючи їм можливість визначати комплекс завдань, виходячи з теми і змісту заняття; реалізовувати диференційований підхід, пропонуючи студентам вибір завдання, що дає їм можливість самовизначитися у контексті теми заняття, змісту навчальних завдань, зосередивши увагу на тому, які з них він вважає для себе пріоритетними, найбільш значущими для майбутньої професійної діяльності в нових умовах;

- забезпечувати фахово спрямовану мотивацію освітньо-професійної діяльності, передбачати складність роботи у контексті реалізації особистісного та професійного потенціалу, виділяти найбільш значущі для майбутньої професійної діяльності питання у контексті опрацювання мети, завдань і змісту навчальних дисциплін;

- при виборі методів організації освітньо-адаптивного навчання цілеспрямовано нарощувати питому вагу інтерактивних форм і методів у залежності від рівня готовності студентів до міжособистісного спілкування. Працювати над розвитком особистісних якостей, дидактичних компетенцій, які інтегрально визначають здатність до полідіалогічної форми організації навчального процесу; забезпечувати можливість вибору студентами форм та методів, які вони вважають найбільш ефективними з позицій власного інтелектуального розвитку, впевненими у якісному виконанні навчальних завдань;

- проектувати перехід від керівництва у структурі освітньої діяльності до її самоорганізації з елементами саморегуляції, самооцінювання, самоадаптації та ін.; забезпечувати сприятливі умови для самостійності в роботі студентів у групових та командних формах організації їх співробітництва;

– забезпечувати актуалізацію рефлексивної діяльності на навчальному занятті, аналізувати спільно та індивідуально результати навчальної діяльності з позицій: а) ефективності виконання навчальних завдань; доведення професійної значущості отриманих результатів; важливості для особистісного саморозвитку в контексті оволодіння професією; б) ефективності організації учбової діяльності з позицій реалізації означених мети і цільових завдань самоучіння.

Подані вище концептуальні положення змісту й методики експерименту були запропоновані викладачам, які забезпечували вивчення циклу психолого-педагогічних та фахових дисциплін студентами на етапі формувального експерименту і для яких методологічні основи реалізації адаптивних функцій навчання є предметом особливої уваги та інтересу.

4.2. Загальнодидактичне й методологічне забезпечення адаптивної взаємодії викладача і студентів на навчальному занятті

Основу пошукового експерименту складала система навчальних занять, розроблених за змістовими модулями у контексті навчального курсу “Теорія та методика виховання”, який освоювався студентами педагогічного факультету.

За цього притримувалися традиційної логіки організації навчального процесу, в структурі якого відображена композиція (побудова) освітньої діяльності студентів за схемою: мета —► мотив —► зміст —► діяльність —► результат, кожна складова якої осмислювалася крізь призму професійної спрямованості як за змістом, так і за способами засвоєння та технологічно відпрацьовувалася з позицій їхньої структурної взаємодії і залежності.

Основна увага приділялась ціннісно-мотиваційному, когнітивно-операціональному, оцінювально-рефлексивному компонентам процесу адаптивного навчання, в контексті яких найбільшою мірою обґрунтовані можливості й особливості

реалізації його адаптивних функцій і за якими визначався рівень адаптивності студентів до навчання, ще на констатувальному етапі експерименту.

Розроблені й реалізовані в ході експерименту навчально-змістові модулі, що відображали дидактичну одиницю навчального курсу, який відповідає за технологічний аспект методики навчання студентів і передбачає проходження етапів конструювання, здійснення, діагностики (традиційних складових педагогічної технології) з орієнтацією на зазначені до цього теоретичні позиції.

Основу проектування навчально-змістового модуля складав підхід, за яким передбачено поетапний перехід студентів від вивчення, аналізу загальноприйнятої методики в школі, а також конкретних зразків її практичної реалізації студентами під час проходження навчальних практик до творення – сценаріїв власних моделей виховних заходів зі школярами на основі Я-концепції.

В основі технологій – діяльність студентів за розробленими ними освітніми проектами, яка базується на наявному адаптивному досвіді й дає можливість самостійно вибирати навчальні завдання як за темою, так і за рівнем складності їх будови, працювати з інформацією у зручній для себе спосіб; вибирати методи навчання (виховання) та варіанти їх використання; визначати загальну логіку і структуру навчальної роботи; обґрунтовувати та захищати сформульовані позиції у контексті виконання освітнього завдання; аналізувати та самооцінювати результати виконаних запропонованих освітніх проектів.

Безумовно, за період експериментального навчання не можливо апробувати всі умови для реалізації позначених завдань у повному обсязі, однак вони можуть реально слугувати орієнтирами як при проектуванні навчального заняття, так і при організації педагогічної взаємодії із студентами, забезпечуючи їх поетапну адаптацію до майбутньої роботи з учнями.

У теоретичному аспекті дидактична адаптація з елементами соціально-психологічної трактується як суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників педагогічного процесу, свого роду “зустрічний рух” викладача та студента, спрямований на реалізацію адаптивних функцій навчання у процесі доцільно організованої освітньої діяльності кожного студента.

Як раніше зазначалося, експериментальне дослідження на формуальному етапі здійснювалося на трьох рівнях: в умовах цілісного процесу навчання безвідносно до особливостей навчальних дисциплін (загальнодидактичний підхід); на психолого-педагогічному та фахово-методичному рівнях з позицій ролі і впливу відповідних дидактичних процедур підготовки на формування адаптивності студентів в умовах кожного навчального заняття, які розроблялися й реалізовувалися за наступним загальнодидактичним приписом, адресованим викладачеві та студентам (рис. 11; 12).

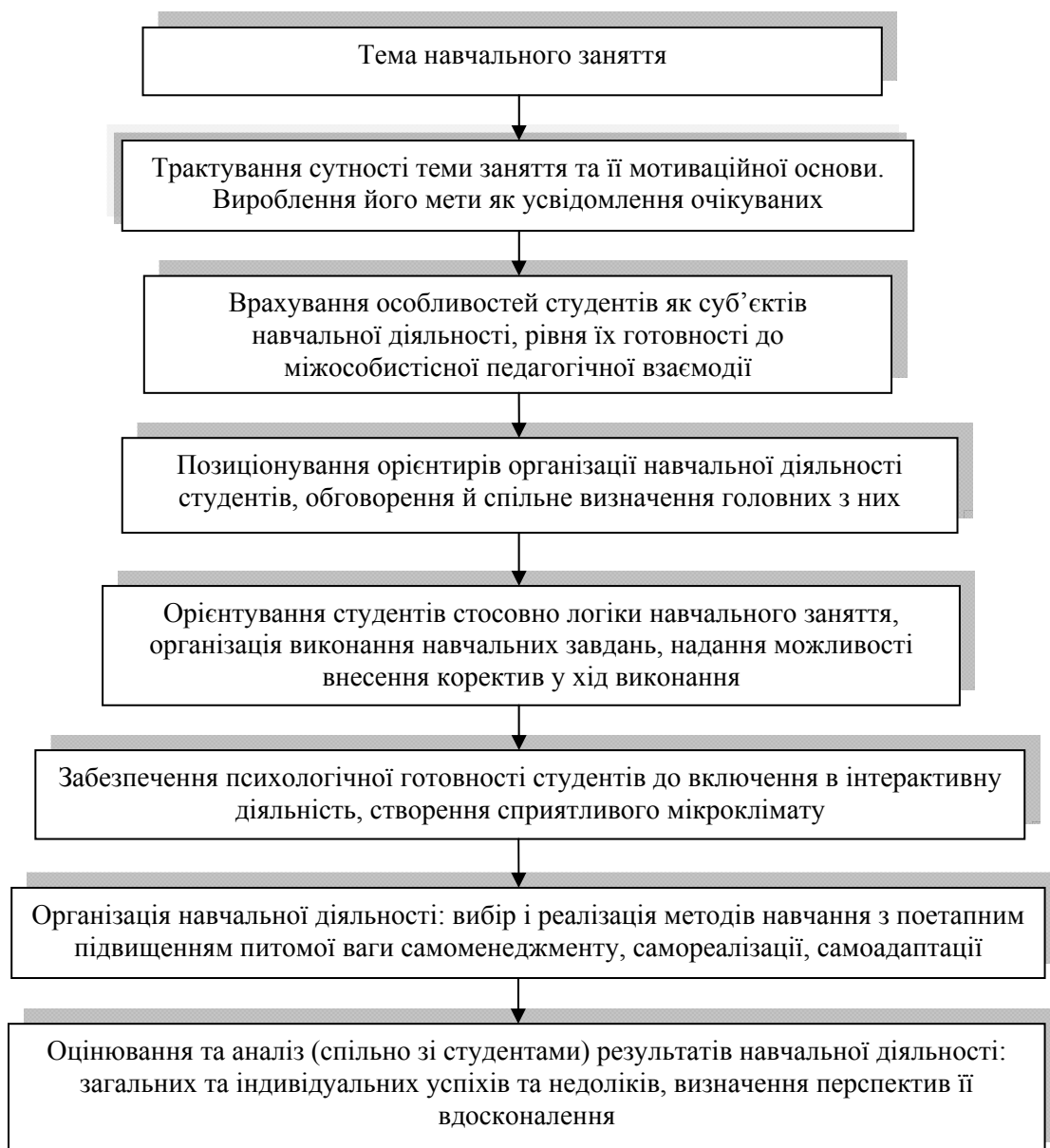


Рис. 11. Викладач як суб'єкт формування й розвитку адаптивного потенціалу студентів на навчальному занятті

За тією самою логікою була сформована поетапна схема самоорганізації освітньої діяльності студента, як її суб'єкта, з тим, щоб можна було визначити характер взаємозв'язку та взаємозалежності таких процесів, як навчання та научіння у структурі освітньої діяльності та актуалізація умов, за яких співпраця, що реалізується за суб'єкт-суб'єктної взаємодії, буде ефективною, особистісно орієнтованою (обґрунтування подається після рис. 12 у контексті взаємозалежності діяльності викладача та студента як суб'єктів навчальної діяльності).



Рис. 12. Студент як суб'єкт забезпечення адаптивної функції научіння в контексті керованого навчального заняття

Аналіз поданих приписів алгоритмічного типу свідчить про те, що етапи діяльності практично мають однакову логіку, проектуючи шлях від постановки мети заняття до оцінювання та самооцінювання його результатів. Різниця більшою мірою стосується позиції учасників педагогічного процесу: для викладача – це функції організації діяльності, для студента – самоорганізація у контексті навчання. Логіка формування діяльності навчання полягає у поетапному нарощуванні його самоорганізуючого компонента засобами підвищення рівня суб'єктності (активності) студента у навчальному процесі. Саме ця позиція виступає ключовою, тобто такою, яка задає стандарти поєднання навчання з навчінням: якщо на початкових етапах формування адаптивності студентів домінує інформаційно-репродуктивний тип навчання, то поетапно він має набувати тенденцію до зміни характеру прямої взаємодії “викладач-студент” на опосередковану з частково-пошуковим та дослідницьким включенням студентів у навчання. Тобто, викладач задає загальні для всіх параметри діяльності (цільову спрямованість, зміст, форми, методи), реалізуючи функції головного суб'єкта організації діяльності, при тому створюючи умови для самореалізації студента, тобто видозміненого проходження шляху від мети до результату, враховуючи власний потенціал, особливості набутого адаптивного досвіду, рівень сформованості самостійності в освітній діяльності з правом звернутися за допомогою до викладача. Самі ж умови діяльності, що мають сприяти формуванню позиції студента як активного творця нового для себе продукту учбової діяльності, пропонуються викладачем або обираються студентом.

На етапі формувального експерименту використовувалися різні групи методів організації освітньої діяльності студентів. Найбільшою мірою використовувались методи, які мають ознаки особистісної орієнтованості за своєю сутністю, а за формою прояву вони є звичними, тобто такими, які досить активно реалізовувалися під час традиційних умов інформаційно-репродуктивного навчання, але в структурі проблемних ситуацій.

До професійно-орієнтованої, пошукової групи відносилися:

– методи проблемного навчання, які давали можливість концентрувати увагу студентів на найбільш важливій позиції навчального заняття. Окремі питання позиціонувалися як проблеми, які значною мірою асоціювалися з проблемами реальної практики педагогічної діяльності вчителя. Студенти мали можливість працювати над виділенням базових протиріч, що лежать в основі проблемних ситуацій, аналізувати їх сутність, а також проектувати гіпотетичні варіанти їх вирішення, вибираючи оптимальний для умов, які додатково пропонувалися;

– методи перетворення проблемних ситуацій у проблемні задачі для їх вирішення, які є досить ефективними, оскільки реально забезпечують адаптацію студентів до набування професії, формуючи позицію не формального (рецептурного) вирішення ситуацій, а комплексного їх аналізу, виділення головних складових та чинників, що зумовлюють їх виникнення. Цінність методів цієї групи вбачалась в тому, що інтерпретація та вирішення ситуацій сприяють актуалізації теоретичних знань, за допомогою яких проводиться кваліфікований аналіз конкретних проблемних ситуацій, привнесених з життя, наукових чи літературних творів, історії відкриттів тощо. Будь-яка навчальна ситуація є складною і не передбачає однозначного вирішення. Однак, в такий спосіб студенти відпрацьовують алгоритми мислення, способів діяльності, спираються на загальну логіку пошуку раціонального способу вирішення проблем, продиктованих конкретною ситуацією й потребою з неї вийти;

– методи виконання колективних проектних робіт творчого характеру. Йдеться про реферування, повідомлення, які студенти створюють і використовують для презентації та обґрунтування своїх позицій з теми, яку вважають для себе актуальною, спірною, не однозначною. Такими можуть бути моделі процесів, явищ, об'єктів, різних форм та методів діяльності, які вони розробили самостійно і пропонуються для апробації на семінарських чи практичних заняттях, у школі, скажімо, під час практики;

– методи діалогічної форми навчання й оцінювання, які задають контекст спільної освітньої діяльності на основі співпраці з

викладачем, іншими студентами як суб'єктами педагогічної адаптивної взаємодії;

– методи навчальних, наукових дискусій та інших інтерактивних форм доведень. Проблеми, які пропонувалися студентам для обговорення, мали як теоретичний, так і прикладний характер, і залежали від рівня сформованості освітньої діяльності студентів, сфери їх пізнавальних та професійних інтересів, здатності до самоадаптивного успіху;

– виконання науково-дослідницьких завдань, які пропонувалися групі студентів і передбачали реалізацію як теоретичної складової, так і експериментальних досліджень з використанням діагностичного інструментарію, апробації системи нововведень у практичну діяльність, зокрема, в освітньо-виховний процес в різних формах його організації та здійснення.

Не дивлячись на те, що представлені методи є різними за своєю формою реалізації та внутрішньою логічною й адаптивною сутністю, визначалися спільні для них умови, дотримання яких сприяло реалізації адаптивної функції навчання з орієнтацією на майбутню професію, освітню діяльність із ознаками адаптивності.

До загальних вимог-умов, якими керувалися викладачі й студенти у процесі експериментального навчання, відносилися:

1. В основі вибору методу вирішення соціальної чи освітньо-професійної проблеми має лежати контекст змісту теми заняття, а також враховатися пізнавальні інтереси та пріоритети студентів. Проблему вони мають сприймати як професійно значущу, бачити варіанти її об'єктивації безпосередньо у майбутній професійній діяльності, вірити в готовність ініціювати презентацію самостійно сформульованої освітньої проблеми, обґрунтовуючи її фахову актуальність. Проблеми, що ставляться викладачами з урахуванням освітньо-пізнавальних можливостей студентів, вирішуються відповідно до наявного у них рівня найближчого чи актуального розвитку інтелекту, психіки, мислення, досвіду адаптивності. Навчальною проблемою передбачається також наявність відповідних компетенцій і у викладача: йдеться не лише про когнітивну складову, високий професіоналізм, а й про наявність власних позицій у трактуванні знань та комплексних

кваліфікаційних умінь, здатностей активного включення у пізнавальні процеси мотиваційної, когнітивної, рефлексивної сфер мислення студентів.

2. Неодмінну участь у трактуванні сутності проблеми як з теоретичних, наукових позицій, так і традиційно-освітнього досвіду майбутньої фахової діяльності у відповідному аспекті мають брати студенти. За ними гіпотетичні прогнози, формування базових позицій; розробка загальної логіки й формули вирішення проблеми або здійснення відповідної пошуково-пізнавальної діяльності. В такий спосіб спільно з викладачами, за їхнього консультування розробляється технологія цільової освітньо-професійної, пошукової діяльності на відповідних рівнях активності, самостійності й творчості студентів.

3. Будь-який освітньо-пізнавальний пошук та обробка освітньої, наукової й методологічної інформації, проектування змістової складової виконуваних навчальних завдань, розподілення обов'язків між суб'єктами пошуку істини мають здійснюватися сукупно учасниками педагогічного процесу. Таке об'єднання зусиль має відбуватися на всіх етапах сумісного аналізу змісту навчальних ситуацій, його структурування, визначення умов ефективного використання вироблених освітніх технологій та їх апробація у процесі фахового навчання майбутнього вчителя.

4. Безпосереднє формування продукту сумісної творчої освітньої діяльності студентів та його оцінювання має забезпечуватися злагодженою співпрацею учасників навчального процесу, в основі якої – культура міжособистісної взаємодії, культура мислення і спілкування, піднесена емоційно-психологічна атмосфера, яка супроводжує колективний пошук, культивує у студентів відчуття комфорту, впевненості в собі, віри у спільний успіх, чим цілісно розвивається внутрішня якість особистості – адаптивність її психіки, мислення та продуктивної діяльності.

5. Оцінювання результатів навчальної діяльності також повинно бути об'єктом спільних зусиль викладача та студентів, які зацікавлені в тому, щоб об'єктивно визначити не лише цінність отриманого продукту, а й рівень сформованості освітньо-пізнавальної діяльності, якість співпраці її суб'єктів, а також

з'ясувати спільні успіхи та проблеми, врахування яких сприятиме підвищенню рівня самостійності й адаптивності в освітній діяльності студентів на наступному етапі вдосконалення їх професійної компетентності.

Представлені умови та загальні вимоги реалізації зазначених методів організації, здійснення й оцінювання результатів адаптивної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності у процесі фахової підготовки студентів сприяють формуванню досвіду їх адаптації до соціальних й дидактичних умов майбутньої професійної діяльності через позиціонування проблем, які мають безпосередню професійну значущість, долучення до освітньої діяльності, яка реалізується на інтерактивній основі (що також має професійну значущість, оскільки саме такі технології навчання впроваджуються і в навчальний процес сучасної школи).

Окрім того, у контексті діалогічних, дискурсивних, проблемно-пошукових форм і методів адаптивного навчання формувалися професійно значущі кваліфікаційні вміння і здатності майбутнього вчителя, серед яких системно актуалізовувалися наступні:

– організаторські здатності та вміння, які є важливими за будь-якої діяльності школярів, зокрема, вміння їх спрямовувати на відповідну роботу, розподіляти ролі та обов'язки, продуктивно управляти ходом її перебігу. Окрім того, цей вид умінь є актуальним і для власної самоорганізації студента, вміння ефективно спланувати та здійснити освітню чи наукову діяльність;

– комунікативні вміння та стиль спілкування, які є закономірним результатом прояву темпераменту, здатності міжособистісних стосунків – основ психолого-педагогічного механізму суб'єкт-суб'єктної взаємодії у парній, груповій, фронтальній формах адаптивного навчання студентів/учнів;

– дослідницькі вміння, які тією чи іншою мірою присутні у всіх дискурсивно-інтерактивних формах і методах навчання, оскільки вирішення будь-якої освітньої проблеми відображає загальну логіку наукового пошуку, який починається з відчуття наявності проблеми, створення проблемної (дидактичної чи соціально-виховної) ситуації, формулювання альтернативних гіпотез,

підтвердження чи спростування прогнозу, визначення умов практичної реалізації віднайденого рішення;

– конструктивні здатності, в основі яких – планування, моделювання, проектування освітньої й наукової діяльності, обґрунтування логіки створення й технології реалізації схем, моделей, планів, проектів, концепцій тощо.

Цілісно ці вміння і здатності визначають реальну готовність студентів до майбутньої професійної діяльності інноваційно-перспективного типу, до успішної адаптації в постійно чи періодично змінюваних соціально-психологічних й освітньо-професійних умовах адаптивного навчання.

Слід зазначити, що при формуванні програми експериментального навчання, передусім, враховувалися логіка та складність адаптивних процесів у структурі освітньо-виховної діяльності, забезпеченні її професійної спрямованості, особистісно-фахової зорієнтованості.

4.3. Дидактико-адаптивна взаємодія суб'єктів навчання у процесі оволодіння студентами фахових дисциплін

Системотвірним елементом експериментального навчання виступав курс “Теорія та методика виховання”, передбачений навчальним планом для студентів I курсу педагогічного факультету (II семестр), який було розроблено як за змістом, так і за формами організації навчально-виховного процесу з урахуванням загальнодидактичних й технологічних підходів щодо підвищення ефективності реалізації його адаптивних функцій.

Курс сформований за логікою організації педагогічного процесу відповідно до його структурних елементів, що базується на діяльнісному, особистісно-орієнтованому, професійно спрямованому підходах, сутність яких обґрунтовувалася раніше.

Розробленим курсом передбачалось формування соціокультурного потенціалу й освітньо-дослідницької діяльності студентів, починаючи від постановки мети і завдань його вивчення, теоретичного опрацювання загальних й методичних положень, завершуючи апробацією самостійно створених моделей виховних ситуацій і педагогічних задач, їх аналізом та розв'язування, програмуванням перспектив використання набутого досвіду в проходженні всіх видів педагогічних практик.

Так, на I занятті за темою “Теоретичні основи та практика організації виховної діяльності з школярами” ставилась мета: актуалізувати та систематизувати базові теоретико-прикладні положення та принципи щодо організації виховально спрямованої співпраці з школярами, підготовки себе як суб'єкта освітньо-виховної взаємодії з ними (як класовода в початкових класах, як класного керівника в основній та старшій школі). На цьому етапі оволодіння курсом здійснювалася актуалізація основ теорії виховання: соціокультурні проблеми виховання у сучасній школі та перспективи їх вирішення. Вчитель-вихователь: базові особистісні та професійні характеристики. Основні правила (заповіді) організатора сумісних виховних дій.

На занятті узагальнено та систематизовано знання з теорії виховання, реальної практики поведінкового спрямування. За цього осмислено питання організації виховної діяльності школярів у сучасній школі, виділено найбільш важливі проблемні зони і дано їм теоретичне обґрунтування. В ході заняття викладачі і студенти зверталися до методичної літератури, в якій подаються загальні тенденції, проблеми, варіативні зразки різних форм організації виховної діяльності учнів, школи, а також і до власного досвіду з шкільного життя та набутого під час освітньо-виховної практики.

Орієнтирами в цьому виступали матеріали форуму міністрів освіти Європейських країн, що проходив в Києві “Школа XXI століття: Київські ініціативи” (23 вересня 2011 р.). Основним завданням нового етапу розвитку освіти для всіх країн Європейської зони, в т.ч. й України є збереження Людини і людяності, гуманістичних цінностей і культури. В підготовці до майбутнього, що виступає першою функцією адаптивної освіти,

визначено сім напрямів Євроінтеграції середньої освіти. Серед них: 1. Найвища освіта – це дошкільна освіта. 2. Історія – це школа життя. 3. Толерантність – нова ідеологія європейської молоді. 4. Через мову до взаєморозуміння. 5. ІКТ – освіта без кордонів. 6. Від шкіл-партнерів до партнерів-країн. 7. Новій освіті Європи – новий європейський учитель.

У реальному освітянському житті цей процес, з його новими компетенціями, новими принципами й науковими підходами до їх забезпечення, уже відбувається. Навчання й виховання дітей потребує максимальної конкретики. Орієнтирами нового покоління уже виступають реальні спільні справи, націленість у майбутнє Європи.

При узагальненні проаналізованого матеріалу особлива увага акцентувалася на загальних тенденціях та перспективах процесу реформування концептуальних позицій та практики організації виховної роботи в школі. І на завершення – осмислена позиція вихователя як творця та організатора цього виду діяльності. Студенти намагалися створити образ вихователя, наділивши його як особистісними, так і професійними ознаками і характеристиками, секретами успіху. На основі опрацьованого матеріалу запропоновано студентам сформулювати “заповіді” тим, хто готує себе до високої ролі вчителя-вихователя.

Заняття з методики аналізу й оцінювання в системі організації виховної діяльності школярів було підпорядковане реалізації мети: сформувати комплексне уявлення про аналіз та оцінювання як компоненти організації виховання школярів, а також умови забезпечення його ефективності, відпрацювати базові позиції практики аналізу елементів і механізмів виховного суб’єкт-об’єктного й суб’єктного впливу на учнів. В контексті теми розглядалися наступні питання: система аналізу практики організації виховного процесу (логіка, структура, параметри); аналіз конкретних зразків (моделей, ситуацій) виховного процесу; аналіз й оцінювання конкретного виховного заходу, проведеного в академгрупі, визначення його ефективності; обґрунтування зроблених висновків та рекомендацій, побажань.

Заняття було спрямоване на вдосконалення вмінь аналізу та педагогічного оцінювання, набутих в ході вивчення інших педагогічних дисциплін. Відпрацьовувалася логіка аналізу, його структурна побудова, а також параметри, що обумовлюють специфіку виховання як процесу. Основну увагу на занятті приділялося організації практики аналізу різноманітних форм і методів педагогічної взаємодії, їх виховного впливу на об'єкти виховання (виховний захід, ситуація, навчальне заняття та його виховний потенціал і т.д.).

В окремих групах практикувався колективний, груповий та індивідуальний аналіз, диференціюючи виховні ситуації за ступенем складності та відповідно до об'єктів, параметрів, за якими проводився аналіз й оцінювання.

Завершувалась робота, як правило, спробою колективного аналізу й оцінювання системи виховної діяльності, конкретного виховного заходу або виховної ситуації чи педагогічної задачі в академгрупі, оскільки у процесі аналізу студенти виступали одночасно у двох ролях: об'єктів та суб'єктів аналізу й оцінювання (це давало можливість забезпечувати їх глибину й об'єктивність). Цінність представляли і висновки, до яких доходили студенти, характеризуючи себе і свій уже наявний адаптивний досвід виховної діяльності.

На занятті з вивчення досвіду організації виховної діяльності в школі переслідувалася мета: формування у студентів цілісного уявлення про наявний досвід організації виховної діяльності школярів, основні позиції якого слугували підґрунтям авторської методики виховання, сформованої на основі Я-концепції. Реалізувалася мета різними формами роботи: аналізу системи організації виховної роботи педагога за вимогами класика і новатора; визначення секретів успіху; вибір та опис комплексу методик ефективного реалізації виховного впливу, організації позакласної освітньо-виховної роботи, організації вільного часу школярів. Також реалізовувалися спроби самостійного творення окремих форм, технологій та технік педагогічної взаємодії у виховному процесі.

Оволодіваючи основами аналізу адаптивної взаємодії у виховному процесі, студенти переходили до вивчення систем, методик, авторських концепцій з організації виховання дітей в школі.

Процес вивчення поєднувався з відбором матеріалу, що представляв цінність для студента, який над ним працює. Він був у вигляді ідей, цілісних розробок і окремих форм організації виховної діяльності. Свій вибір студенти представляли у навчальній аудиторії, аргументуючи та захищаючи його, використовуючи елементи рольових ігор, інтерактивних дискусій.

Після опрацювання даного матеріалу робилися спроби самостійного творення та використання окремих методів та форм виховного впливу (як колективно, малими групами, так і індивідуально).

Студенти здійснювали взаємообмін “знахідками” з тим, щоб кожний набував достатнього банку методичних розробок, сценаріїв виховних заходів, які йому найбільше імпонують, і був готовим до практичної організації виховної діяльності, забезпечивши оптимальність вибору конкретних форм та методів суб’єкт-суб’єктного адаптивного впливу.

Найбільш продуктивним етапом навчальної роботи з курсу було моделювання виховних заходів, використання тренінгових форм індивідуально-групової адаптивної взаємодії тощо.

Важливо було відпрацювати алгоритми дій при підготовці, конструюванні виховного заходу, апробувати визначені підходи, долучившись до колективного творення виховного заходу з конкретної теми. Студенти актуалізували логіку структурування виховного заходу за визначеною темою, формували зміст, вибирали адекватні форми і методи роботи з дітьми.

Методично важливо було забезпечити актуалізацію знань і конкретних умінь щодо підготовки і проведення виховного заходу. А тому заняття починалося з актуалізації теоретичного знання, що представляє логіку і структуру побудови виховного заходу. Далі забезпечувався перехід до методичного рівня осмислення проблеми, що представляла алгоритм мислення педагога на різних етапах моделювання заходу і в конкретних ситуаціях вибору. За

основу, як правило, брався досвід педагога, що розкривало технологічний аспект організації виховного процесу, і на закріплення опрацьованого матеріалу студенти робили спробу колективного моделювання заходу. Цінність цього заняття полягала в тому, що вербалізувався процес колективного мислення, представлялося обґрунтування пропонованих конкретних рішень у всіх ситуаціях вибору. Крім того, викладач безпосередньо управляв процесом творення моделі заходу, оперативно коректуючи всі його аспекти, хід перебігу.

Логічним продовженням попереднього заняття була апробація виховних заходів (їх елементів) окремими студентами групи.

Важливо було перевірити ефективність самостійно створеної студентами моделі виховного заходу, забезпечивши її адекватним обґрунтуванням, а також визначити рівень їх готовності до організації та проведення виховної роботи.

Тому, передусім, проводилося теоретичне обґрунтування створеної моделі, колективне її обговорення. Проводилися елементи виховних заходів, підготовлених для уявної учнівської або реальної студентської аудиторії. Завершувалося заняття індивідуальним або фронтальним аналізом апробованих зразків.

Після колективного моделювання виховного заходу на занятті студенти практично були готові до індивідуального моделювання власних зразків в режимі самостійної роботи. Студентам пропонувалося підготувати захід, який би вони хотіли провести під час навчальної (виробничої) практики в школі. Студенти мали бути готовими захистити свою модель, обґрунтувавши доцільність кожного її елемента і апробувати фрагмент даного заходу в студентській аудиторії.

Особлива увага за цього зверталася на процес аналізу апробованих зразків, основу якого складали об'єктивність, всебічність, глибина, логіка, коректність і т.д. Починали, як правило, з колективного аналізу, а потім поступово переходили до індивідуального. Проектування виховних заходів слугувало основою для системного планування організації життєдіяльності класного колективу.

Важливо було забезпечити формування цілісного уявлення студентів про систему виховної роботи з школярами, розвиток умінь конструювання, планування виховного процесу.

У цьому контексті студенти працювали над проблемами: теоретико-методичні основи та практика визначення стратегії життєдіяльності класного колективу; колективна розробка та захист варіанта планування життя уявного або конкретного колективу; педагогіка співробітництва, керівництва та оцінювання реалізації плану виховної роботи з школярами.

Студенти доходили висновку, що виховні заходи зможуть реалізувати комплексний виховний вплив лише тоді, коли вони будуть відображати цілісну систему організації життєдіяльності школярів. Другий важливий напрям формування готовності студента до професійної діяльності полягав в тому, щоб допомогти йому отримати необхідні теоретичні та практичні орієнтири у плануванні основ життєдіяльності колективу школярів. Студенти мали можливість обговорити технологію планування (алгоритми дій на різних етапах формування плану), а також конкретні зразки, підготовлені студентами. Достатньо ефективним у програмі експериментального навчання був конкурс проектів “Мої перші професійні починання”. Тут студенти робили спробу спроектувати отримані в результаті опрацювання попередніх тем соціокультурні компетенції з теорії та практики організації виховної роботи з школярами, спрямовані на майбутню професійну діяльність, оцінити себе з позицій готовності до реалізації соціокультурних функцій.

Відбувалося представлення студентами концепції, базових позицій, стилю та методики організації виховної діяльності з школярами, які вони можуть реалізувати під час першої активної практики як вчителі-класоводи.

Студенти намагалися самовизначитися стосовно наступного:

- якими б вони хотіли постати перед дітьми;
- якою уявляли свою першу зустріч з учнями (варіант знайомства);
- яким хотіли б бачити свій перший урок, виховний захід;
- який стиль у взаєминах з дітьми хотіли б використати;

– які мають конкретні “заготовки” для організації виховної діяльності з дітьми.

Цим заняттям передбачалось формування погляду на себе як на потенційного вихователя (класовода, класного керівника). Важливо було самовизначитись: наскільки студент готовий до реалізації своєї професійної функції – виховувати дітей, яким він себе бачить, на які питання він ще не дав собі відповіді, в чому є ще найбільші для нього проблеми. Заняття проводилось, як правило, у формах конкурсу, дискусії, методичного семінару, тренінгу.

Наступним етапом роботи в рамках навчального курсу було проведення самоаналізу студентами за параметрами, що визначають їх готовність до організації виховної діяльності з школярами. Переслідувалась мета формування вмінь здійснювати оцінювально-рефлексивну діяльність стосовно процесу та результатів своєї професійної підготовки, зокрема готовності до виховної роботи в школі та в сім’ї учня.

Проводилася презентація результатів самоаналізу, які інтегрально визначали рівні готовності студентів до виховної роботи та обґрунтування методики її проведення. В результаті виділялися пріоритетні напрями професійного саморозвитку на основі проведеного самоаналізу, а також з’ясовувалися форми та методи професійного самовдосконалення з напрямів, що були визначені як найбільш проблематичні.

Публічне обговорення кількох варіантів самоаналізу дало можливість студентам не лише переконатись в доцільності їх розроблення, а й також зрозуміти основні вимоги, якими визначають прозорість аналізу й об’єктивність оцінювання готовності студентів до організації ефективної виховної роботи з школярами.

За цього основна увага приділялася коректності та обґрунтованості виявлення пріоритетних напрямів професійного саморозвитку, бачення перспективи та кінцевого результату даного процесу. Водночас, важливо було обумовити і шляхи, форми та методи ефективної самореалізації із зазначених напрямів. При тому студенти зверталися як до теоретичного матеріалу, так і до логіки, інтуїції і, безперечно, власного життєвого досвіду.

Був також апробований підхід, за яким студенти формували групи за виділеними пріоритетними напрямками саморозвитку і

отримували завдання підготувати необхідний методичний матеріал і виступити в ролі консультанта.

Надзвичайно актуальною і складною була тема, яка стосувалася методики та практики професійного саморозвитку. Вона передбачала проектування перспектив самовдосконалення на основі практичних апробацій та самооцінювання готовності до організації виховної роботи з школярами.

Відбувалася підготовка та представлення методичних матеріалів з тем, що визначені студентами як пріоритетні для саморозвитку: основи теоретичної підготовки; аналіз досвіду практичної організації виховної діяльності; практичні дії, тренінги, рольові ігри, інтерактивні форми взаємодії в умовах суб'єкт-суб'єктного виховного впливу на поведінку та ставлення учня.

Це заняття повинно було ініціювати інтенсивну роботу над собою з напрямів, що представляють для кожного студента особистісну та професійну значущість.

На занятті студенти розробляли стратегію, тактику, а також адекватне методичне забезпечення особистісного, професійного саморозвитку виховного спрямування, які, на їх думку, обумовлюють продуктивність процесу особистісно-професійного самозростання. Студенти апробували методичний матеріал, демонструючи практичні вправи, конкретні методи роботи над собою. Передбачалося продовження групової роботи у поєднанні з індивідуальною.

На цьому занятті відбувалося підведення підсумків та розроблення методичних рекомендації, що забезпечують ефективність організації виховної діяльності з школярами, основних "заповідей" педагогу-вихователю.

На підведенні підсумків опрацювання навчального курсу "Методика виховної роботи з школярами" узагальнювалися ключові моменти теорії і практики організації виховної діяльності в школі, визначався загальний рівень готовності студентів групи до реалізації виховних функцій вчителя.

При цьому особлива увага приділялася виявленню сильних аспектів у структурі їх підготовки, детально проаналізувавши найбільш слабкі, загальні для всіх або більшості місця, і завершувалася робота визначенням загальних позицій стратегії самопідготовки студентів, умов забезпечення її ефективності.

Перша перспектива цього процесу й апробації готовності до виховної роботи може бути здійснена під час першої активної навчально-виховної практики.

Окрім представленого навчального курсу, на матеріалі якого найбільшою мірою апробувалися основні положення щодо сутності й структури реалізації адаптивної функції навчання, формувалися пакети експериментально-методичних матеріалів, які у рекомендаційному варіанті пропонувалися усім викладачам, що працювали з експериментальними групами і вели різні навчальні дисципліни, та студентам цих груп. Рекомендації стосувалися сутності інноваційних підходів до оптимізації навчальної діяльності студентів, які працювали в нових експериментальних умовах – теорії і практики адаптивного навчання професії вчителя.

Звісно, це не означає, що в процесі експериментального навчання мала місце всебічна підтримка з боку колег, бажання опосередковано долучитися до експериментального навчання, однак, деякий позитив у цьому плані все ж мав місце: окремі викладачі використовували запропоновані методи навчання, діагностики та критеріїв оцінювання набування студентами досвіду адаптивності до майбутньої професії. Слід зазначити, що, як свідчать результати констатувального експерименту, частина викладачів уже працює в режимі діалогової, інтерактивної форми фахово спрямованого теоретичного й практичного змісту в різних видах діяльності студентів.

Формуючи програму експериментального навчання, передусім, враховували логіку та складність адаптивних процесів у структурі освітньо-пізнавальної діяльності, забезпечуючи її професійну спрямованість, особистісну орієнтованість на майбутню педагогічну діяльність, яка від I до IV курсу супроводжувалася теорією і практикою сучасного, що пробиває собі дорогу, адаптивного навчання у педагогічному виші й новій українській школі, що народжується в непростих освітньо-педагогічних та соціально-економічних умовах розвитку педагогічної освіти України.

4.4. Ефективність впровадження адаптивного навчання студентів професії вчителя в умовах системної реформи освіти в Україні

Відповідно до завдань емпіричного етапу експерименту проводилися контрольні вимірювання та аналіз результатів навчання студентів за базовими параметрами й критеріями, зафіксованими у структурно-функціональній моделі активізації й реалізації адаптивного навчання студентів за спеціально розробленою структурою і процедурами адаптації учнів/студентів до освіти, яка системно реформується в Україні.

Крім цього здійснювався порівняльний аналіз показників рівнів адаптивності студентів-учасників експерименту за ціннісно-мотиваційним, когнітивно-операціональним та оцінювально-рефлексивним параметрами педагогічних вимірювань.

У результаті теоретично обґрунтованих та статистично оброблених експериментально здобутих матеріалів виявлено найбільш суттєві залежності між процедурами впровадження та умовами ефективності адаптивного навчання, типові утруднення та провідні тенденції в контексті проблеми дослідження, сформовано науково-методичні рекомендації щодо впровадження розробленої системи комплексної адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності.

4.4.1. Динаміка сформованості синкретичної адаптивності студентів у процесі фахової підготовки вчителя

В умовах формувального експерименту (контрольні й експериментальні групи) був використаний комплекс методик і технологій, за допомогою яких визначалась ефективність адаптивного навчання, виявлялися рівні сформованості адаптивності студентів за базовими показниками дидактичної

взаємодії ціннісно-мотиваційного, когнітивно-операціонального та оцінювально-рефлексивного компонентів адаптивного навчання.

Порівняння результатів контрольного та формувального етапів дослідження дало можливість стверджувати, що в процесі експериментального навчання відбулися помітні позитивні зміни, як результат системної реалізації адаптивних функцій фахового навчання у процесі оволодіння змістом та методикою вивчення дисциплін педагогічного циклу, професійного становлення майбутнього вчителя в цілому. Результати діагностики, отримані в експериментальній (Е) та контрольній групах (К), подані у таблиці 11.

Таблиця 11

Динаміка розвитку рівнів сформованості синкретичної адаптивності студентів експериментальної й контрольної груп у процесі фахової підготовки (на формувальному етапі)

№ п/п	Показники рівнів Рівні адаптивності	Контрольна група		Експериментальна група	
		абсолютна	%	абсолютна	%
1.	Високий	8	14,0	15	24,6
2.	Достатній	17	29,0	32	52,5
3.	Середній	26	45,0	9	15,0
4.	Нижче середнього	7	12,0	5	8,0
	Усього осіб	58	100%	61	100%

Порівняльний аналіз показників рівнів сформованості багатоаспектної адаптивності студентів випускного бакалаврського курсу засвідчує про неоднорідність складу учасників експерименту в контрольній й експериментальній групах, віднесених до середнього й нижчесереднього рівня за ознаками мотиваційної, когнітивної й рефлексивної сфер впливу на розвиток мислення особистості майбутнього вчителя. В контрольній групі такі студенти склали біля 60% в той час, коли в експериментальній їх було 23%, тобто з 61 особи майже кожний четвертий студент характеризувався пасивною позицією в структурі освітньої діяльності. Вони, особливо з групи нижчесереднього рівня прояву здатності до адаптивності, ледь прилаштувалися до звичної традиційної технології навчання.

Будь-які новації, що мали місце на заняттях, студенти сприймали як порушення звично налагоджених у них стереотипів діяльності та поведінки.

Активізація навчальної діяльності чотирнадцяти із 61 студентів носила ситуативний характер, відчувався реальний брак педагогічних знань. Для п'яти студентів (8%) навчання не є сферою особистісної самореалізації і сприймається ними як вимушена умова отримання диплома про вищу педагогічну освіту. Якщо в контрольній групі бакалаври з високим і достатнім рівнем сформованості адаптивності, так необхідної для успішного продовження навчання в магістратурі чи роботи в школі, складала менше половини студентів (43%), то в експериментальній групі їх було 47 осіб з 61-ї, або 77,05%.

57 відсотків студентів контрольної групи, віднесених до середнього рівня (45%) і нижче середнього (12%) були не здатними до включення в діалогічні, інтерактивні форми і методи навчання, не готовими до спілкування такого рівня як з причини дефіциту знань, так і несформованості здатності брати участь у навчальних дискусіях, висловлювати свою точку зору. Студенти експериментальної групи, віднесені до нижче середнього рівня сформованості (8%, або 5 осіб), виявляли досить високий рівень тривожності, коли їм пропонувалося висловити власну точку зору на проблему, що розв'язувалася на групових заняттях з фахових чи педагогічних дисциплін.

Для більш наочного сприйняття табличних показників сформованості адаптивності студентів-бакалаврів до змінюваних умов навчання професії вчителя та до умов професійної діяльності (за результатами виробничої практики) представимо графічне відображення динаміки рівнів загальної адаптивності студентів експериментальної групи (порівняно із показниками студентів контрольної групи) під впливом впровадження у практику підготовки вчителя відносно модернізованого адаптивного типу навчання студентів професії вчителя (див. рис. 13).

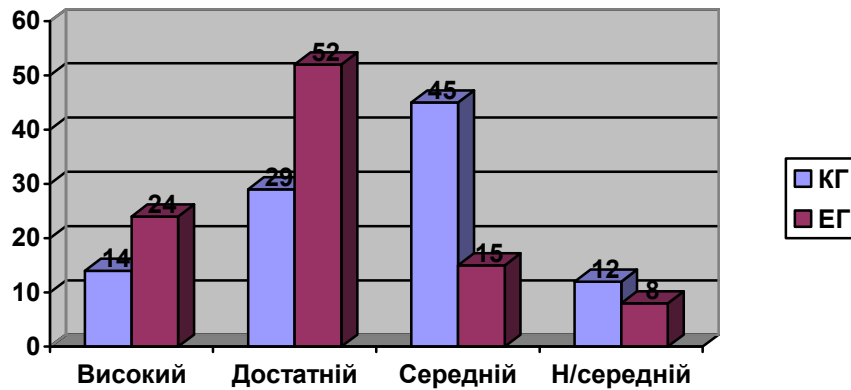


Рис. 13. Динаміка рівнів сформованості синкретичної адаптивності студентів за результатами формувального експерименту (в %)

Особливий інтерес для дослідників представляють порівняльні показники розвитку адаптивності студентів (в динаміці становлення вчителя продовж I-IV курсів) до соціальних, психологічних, економічно-побутових й академічних умов конкретного ЗВО в комплексі, без визначення впливу кожної умови на формування конкурентоспроможного вчителя в умовах ринку освітніх послуг.

Результати експериментального дослідження ефективності розробленої концепції і системи адаптивного навчання студентів професії вчителя за загальними параметрами і показниками цілісного процесу адаптації відображені в таблиці 11 та рисунку 13.

Як відомо, за ряду деструктивних змін у кадровій політиці в цілому і особливо в системі освіти і педагогічної науки не слід нехтувати суто психологічними чинниками. Серед них особистісний рівень домагань й мотивації, здатність до соціальної адаптації та вміння переборювати труднощі, що виникають на шляху набування кваліфікації вчителя.

Велику роль у підготовці успішно адаптивного вчителя та його професійній діяльності відіграють зовнішні умови й внутрішні чинники, які представлені станами й особливостями мотиваційної, емоційної, вольової, когнітивної й рефлексивної сфер психіки особистості, які не завжди багатьма учителями в школі й

викладачами у вузі активізуються, включаються у навчальну діяльність, в процес адаптації до навчання й професійної діяльності.

До основних факторів, що приваблюють молодь до професії вчителя, відносяться: робота з дітьми – 74% опитаних; робота відповідає моїм уподобанням (53,3%); робота вимагає постійної уваги й творчості – 38,7%; можливість самовдосконалюватися – 28,6% та постійне спілкування і взаємодія з людьми – 21,3%.

Без підтримання цих та інших уподобань абітурієнтів, що стали студентами педагогічного навчального закладу, під кінець навчання на I курсі їх мотивація з ряду об'єктивних і суб'єктивних причин гасне, що негативно позначається на відповідальності й адаптивності частини студентів до вибраної професії, результатів її набування.

Якими ж показниками адаптації до професії вчителя характеризуються студенти I курсу, які зміни у рівнях сформованості адаптивності відбуваються у залучених до діагностики студентів за чотири роки їх навчання за традиційних і модернізованих технологій в різних умовах їх спрямованості на обраний фах майбутньої професійної діяльності?

Таблиця 12

Показники рівнів сформованості синкретичної адаптивності студентів I і IV курсів контрольних та експериментальних груп

№ п/п	Показники рівнів Рівні	КГ – I курс		ЕГ – I курс		КГ – IV курс		ЕГ – IV курс	
		абсол.	%	абсол.	%	абсол.	%	абсол.	%
1.	Високий	4	13,8	7	24,2	6	22,0	6	29,0
2.	Достатній	8	27,6	15	51,7	12	45,0	14	67,0
3.	Середній	12	41,4	7	24,1	6	22,0	1	4,0
4.	Нижче середнього	5	17,2	---	---	3	11,0	---	---
	Усього	29	100%	29	100%	27	100%	21	100%

Деструктивний вплив мотиваційної сфери особистості на динаміку розвитку адаптивності студентів уже на першому курсі знаходить свій прояв у значної їх частини (див. табл.12). В контрольній групі 17,2% студентів віднесені до нижче середнього рівня адаптивності і 41,4% – до середнього. У кого зберігся або

появився глибокий інтерес і внутрішня потреба та особистісна затребуваність в обраній професії становлять 41,4% від загального числа в контрольній групі, на рівні адаптивності до нових умов навчання з високими показниками – 13,8%, з достатніми – 27,6%.

В експериментальній групі з середнім рівнем здатності до адаптації 24,1% студентів, решта віднесена до високого рівня – 24,2%, до достатнього – 51,7% студентів, переведених на II курс.

Якщо різниця між студентами I курсу (контрольна й експериментальна група) за високого й достатнього рівня сформованості адаптивності становить 34,5% студентів, то між студентами експериментальних груп I і IV курсів становить 20,1%, що засвідчує про позитивну динаміку формування адаптивності студентів в умовах їх навчання професії вчителя продовж всіх років бакалаврської підготовки.

Отримані результати експериментального дослідження ефективності адаптивного навчання студентів за показниками діагностики загальних параметрів сформованості їхньої адаптивності до підготовки і майбутньої професійної діяльності вчителя представлені графічно на рис. 14.

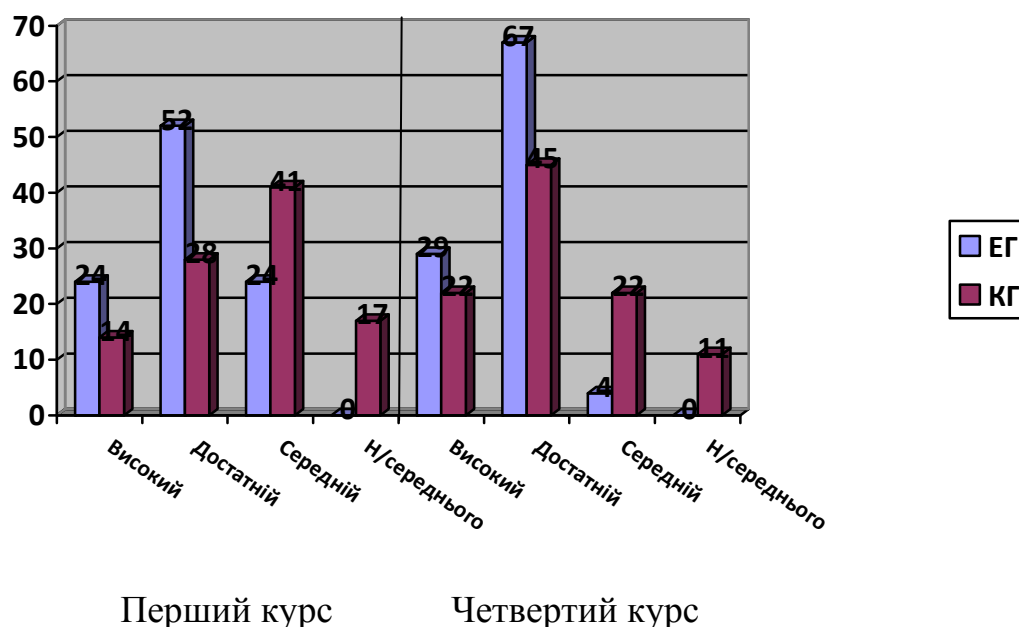


Рис. 14. Динаміка рівнів сформованості адаптивності студентів I-IV курсів в умовах адаптивного навчання професії вчителя (у %)

Студенти середнього рівня адаптивності (І к. та ІV к. – контрольні групи) по-різному сприймали нові методи та технології педагогічної взаємодії, які використовувалися під час експериментального навчання. Слід відзначити групу студентів, які дуже швидко адаптувалися до діалогових, дискурсивних методів навчання. Як свідчать результати спостереження та евристично-пошукової бесіди, студенти в контрольних групах досить некомфортно почували себе в умовах домінування інформаційно-репродуктивних технологій навчання, сприймаючи їх як безальтернативну, вимушену діяльність, яка мало асоціюється з майбутньою професією і не є сферою самореалізації студента. І саме цей факт найбільшою мірою свідчив про недостатній рівень їх адаптивності (як конфлікт між реальними умовами, які пропонуються на занятті, та очікуваннями студента, який має достатній академічний потенціал).

Активність студентів із середніми адаптивними можливостями мала досить ситуативний характер. Вона більшою мірою була їхньою природною реакцією на навчальні завдання, які викликали у них інтерес і сприймалися як можливість проявити себе, досягнути індивідуального успіху, отримати похвалу, підтримку.

Аналіз занять в системі експериментального навчання показав, що студенти із середнім рівнем адаптивності більшою мірою займають об'єктну позицію і швидко адаптуються до вимог викладача. В ситуаціях, коли створюються проблемні ситуації, пропонуються творчі завдання, студенти ставляться до них з інтересом, працюють із захопленням (за підтримки викладача), отримують результат, який сприймають як свій особистий успіх.

Ці студенти, як правило, не мають позитивного досвіду аналізу своєї діяльності, окремі намагання аналізувати результати навчання є, зазвичай, малопродуктивними через недостатній рівень сформованості самооцінювально-рефлексивних здатностей, відсутність спрямованості на поповнення навчального досвіду, професійного, особистісного саморозвитку загалом.

Йдеться про студентів із середнім потенціалом адаптивних можливостей, реалізація якого значною мірою залежить від

заданого викладачем рівня включення їх в активну аналітичну діяльність, створення умов для ефективної міжособистісної взаємодії, в основі якої суб'єкт-суб'єктна модель організації навчального процесу, зорієнтована на посилення уваги до самоменеджменту, поетапного нарощування потенціалу діалого-дискурсивних форм та методів навчання й професійно спрямованого спілкування.

Аналіз результатів дослідження показав, що досить ефективним експериментальне навчання виявилось для студентів, у яких був зафіксований достатній рівень адаптивності. І хоч діагностичні процедури не зафіксували масового переходу студентів I-IV курсів на високий рівень адаптивності (залишаються у межах 24-29%), у порівнянні з контрольними групами (14-22%), студенти самі стверджують, що відбулися суттєві зміни у продуктивності навчання (сприйнятті його як сфери научіння, самореалізації), підвищенні рівня пізнавального інтересу. Це пояснюється тим, що дана категорія студентів практично готова до навчання на рівні адаптивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, оскільки вони складають групу досить активних студентів, які вирізняються відповідальністю, цілеспрямованістю в роботі. Вони є достатньо продуктивними особистостями, які хочуть мати свою точку зору, позицію працювати з урахуванням власних професійних та особистісних потреб, пріоритетів.

Студенти з достатнім рівнем адаптивності навчаються, орієнтуючись на далекі перспективи, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, забезпеченням професійного успіху, а значить конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Тому вони з ентузіазмом сприймали проблемні навчальні завдання, в основі яких – аналіз професійно означених проблем, задач, ситуацій. Особливий інтерес викликали завдання на моделювання навчального процесу, окремих фрагментів уроку, цілісної його структури, які неодмінно проектувалися на основі Я-концепції вчителя. Студенти намагалися обґрунтувати свій підхід до творення оригінальних зразків, презентуючи всім власні ідеї, знахідки тощо.

Цих студентів характеризує наявність власного стилю самоорганізації навчальної праці, в якому значно менше стихійності, залежності від зовнішніх і внутрішніх обставин. Відповідно, такі студенти здатні працювати самостійно, орієнтуючись на наявні знання й пізнавальний інтерес, на майбутній професійний успіх як базову мотивацію особистісно-професійного становлення.

Група студентів, що складала в середньому від 25,8 до 29% за результатами первинної діагностики, і була віднесена до високого рівня адаптивності, почувала себе досить комфортно в умовах формувального етапу експерименту. Переважно це студенти з високим рівнем самоорганізації, сформованої самостійності в роботі. Очевидно, такий рівень досягнуто завдяки особистісним якостям, високим потенційним можливостям, з якими студенти вже прийшли навчатися у ЗВО. Навіть в умовах інформаційно-репродуктивного навчання вони знаходили можливість працювати не стільки на виконання навчальних завдань задля отримання позитивної оцінки, скільки “на себе”, на свій майбутній успіх. Створення в процесі експериментального навчання ситуацій вибору навчального завдання, логіки та методики його опрацювання, форми представлення та ін., сприймалися студентами однозначно позитивно. Окремі студенти навіть виступали у ролі організаторів якихось форм навчальної діяльності, вони могли самі провести мікродискусію, допомагали іншим у виконанні завдань, з якими вони не могли впоратися. У цих студентів досить високий рівень сформованості базових позицій, які забезпечують їх психологічну та фахову готовність до перманентного, особистісно-професійного самозростання.

Більш комплексно зрозуміти процес формування адаптивності студентів, умов реалізації адаптивних функцій навчального процесу, діяльності студентів в його структурі допоміг аналіз результатів експериментального навчання за базовими параметрами, визначеними в теоретичній частині дослідження: оцінно-мотиваційним, когнітивно-операціональним, які системно відпрацьовувалися у навчальному процесі, перетворювалися в критерії вимірювання загальних і покомпонентних рівнів

сформованості адаптивності студентів, яка поетапно, як особистісно-професійна якість студента – майбутнього вчителя, формувалась і розвивалась в умовах адаптивного навчання професії вчителя, якого чекає нова українська школа.

Узагальнена картина сформованості адаптивності студентів за її базовими критеріями у процесі навчально-фахової підготовки (до і після експерименту) представлена в таблиці 13. Аналіз буде здійснений у наступному параграфі після дослідження впливу кожної, виділеної нами сфери особистості, на ефективність підготовки студентів до професійної діяльності вчителя.

4.4.2. Аналіз динаміки сформованості складових адаптивного навчання студентів професії вчителя

Аналіз результатів, отриманих внаслідок діагностування ціннісно-мотиваційної складової освітньо-адаптивного навчання, свідчить про те, що мотиваційна сфера особистості як ієрархічна структура мотивів людини, які викликають активність і визначають її спрямованість в системі формувального експерименту, заклала широкі можливості для оптимізації процесу навчання за рахунок актуалізації набутого особистістю життєвого досвіду. Про це засвідчує деякий приріст за показниками орієнтованості студентів на майбутню професію, задоволеності потребами суб'єкта в ній, усвідомленості причин її вибору, здатності до самотворення професіонала в процесі навчання професії вчителя.

Таблиця 13

Рівні сформованості ціннісно-мотиваційної складової адаптивного навчання студентів професії вчителя (у %)

Критерії	Групи студентів	Рівні адаптивності							
		Високий		Достатній		Середній		Ниже середнього	
		конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.
Орієнтованість на майбутню професію	ЕГ	9,1	16,2	35,8	45,6	36,1	35,0	19,0	3,2
	КГ	10,0	11,8	35,1	36,0	35,9	35,1	19,0	18,0

Критерії	Групи студентів	Рівні адаптивності							
		Високий		Достатній		Середній		Нижче середнього	
		конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.
Ставлення до навчання як чинник досягнення майбутнього професійного успіху	ЕГ	8,9	19,4	23,2	35,1	41,3	26,2	26,6	19,3
	КГ	9,0	10,2	23,2	24,0	41,2	40,0	26,6	25,8
Здатність до особистісного самотворення у процесі навчання	ЕГ	9,7	11,0	26,8	33,9	22,0	20,0	41,5	35,1
	КГ	8,9	9,1	27,1	28,0	21,8	21,1	42,2	42,0

Так, підвищився високий (з 9,1% до 16,2%) і достатній рівні (з 35,8% до 45,6%). Незважаючи на те, що мотивація є досить консервативною складовою будь-якої діяльності, оскільки має багато факторів впливу на її формування, ми і не очікували радикальних змін. Однак, оскільки система експериментального навчання базувалася на діяльнісному, професійно-орієнтованому підходах, практично всі навчальні завдання спрямовувалися на аналіз, моделювання явищ і процесів у контексті майбутньої професії. Причому, логіка навчальних курсів, які склали основу експериментального навчання, полягала в поетапному переході від вивчення та аналізу загальноприйнятих моделей технологій навчання, організації складових професійної діяльності до особистісно-сформованих навчальних проектів на основі “Я-концепції” вчителя.

Якщо головним результатом навчання є не просто засвоєна сума знань, сформованих умінь, а реальне творення професійно важливих “продуктів” діяльності у вигляді моделей поведінки, проектів діяльності, схем конкретних форм та методів адаптивної взаємодії, то і навчання сприймається як засіб досягнення професійно значимих результатів. Як показник, збільшилася кількість студентів, які по завершенню експериментального навчання досягли високого рівня ставлення до навчання – з 8,9% до 19,4%, а також достатнього рівня – з 23,2% до 35,1% (табл. 13).

Позитивне ставлення до набування професії вчителя не є стабільним і не визначає однозначно спрямованість на перспективу, однак, тут можна судити про позитивні зрушення, нехай певною мірою і ситуативні. За умови, якщо вони підкріплюються і на навчальних заняттях з не експериментальних дисциплін, які вивчаються з домінуванням активних методів навчання, цей процес може набути тенденцію системності та цілеспрямованості діяльності суб'єктів навчання.

Найменші зміни зафіксовані при діагностуванні здатності студентів до особистісного мотивованого самотворення у навчальній діяльності. В експериментальних групах цей показник збільшився з 9,7% до 11% у студентів високого рівня і з 26,8% до 33,9% – достатнього. Найбільша проблема полягає в тому, що особистісні якості формуються опосередковано, більшою мірою в умовах основного виду діяльності, яким для студентів є навчання й наочіння. І все ж очікувати швидкого прогресу у цьому відношенні нереально. Проблема ще більше ускладнюється, коли йдеться про особистісне самотворення як комплексний, цілеспрямований, поетапний, самоконтрольований процес.

Дещо вищі результати отримані за критеріями когнітивно-операціональної складової адаптивного навчання студентів.

Таблиця 14

Рівні сформованості когнітивно-операціональної складової адаптивного навчання студентів професії вчителя (у %)

Критерії	Групи студентів	Рівні адаптивності							
		Високий		Достатній		Середній		Нижче середнього	
		конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.
Орієнтованість на самореалізацію у навчальній діяльності	ЕГ	9,0	16,4	18,1	26,9	41,3	33,1	31,6	23,6
	КГ	8,2	9,1	17,8	18,0	42,8	40,4	31,2	32,5
Здатність до особистісно-орієнтованої (інтерактивної) навчальної діяльності	ЕГ	9,0	14,2	11,1	26,1	20,0	41,1	59,9	18,6
	КГ	8,0	8,9	10,9	12,0	19,9	20,5	61,2	58,6

Критерії	Групи студентів	Рівні адаптивності							
		Високий		Достатній		Середній		Нижче середнього	
		конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.
Здатність до особистісного самотворення у навчальному процесі	ЕГ	6,0	11,2	7,8	20,0	36,6	33,0	49,6	35,8
	КГ	5,8	6,1	7,7	8,2	36,8	35,0	49,7	50,7

Аналіз отриманих результатів контрольного зрізу засвідчив ріст показників за критерієм орієнтованості студентів на самореалізацію в учбовій діяльності. Зокрема, збільшилася кількість студентів (з 9% до 16,4%) високого рівня, відповідно, з 18,1% до 26,9% достатнього рівня сформованості адаптивності. Більш детальний аналіз показав, що ріст показників за цим критерієм обумовлений позитивним ставленням студентів до видів освітньої діяльності, пов'язаних з виконанням творчих завдань, якщо вони відповідають зоні їх актуального розвитку. Так, у процесі експериментального навчання забезпечувався диференційований підхід до навчальної діяльності студентів. Наприклад, формуючи групи студентів за приблизно однаковим рівнем освітньо-адаптивних можливостей, пропонувалися їм рівноцінні за складністю завдання. За таких умов студенти, виконавши завдання, сприймали це як особистий успіх, відповідно переживали емоційне піднесення від відчуття особистісної самореалізації, яка добавляла пізнавального інтересу, віри в себе, комфортності самопочуття. Такі самі емоційні стани супроводжували студентів у навчальних дискусіях, коли вони були продуктивними, і студенти відчували свою реальну причетність до вирішення важливих професійно значимих проблем.

У процесі аналізу сумісної навчальної діяльності та її результатів студенти неодмінно торкалися проблем готовності кожного до інтерактивної навчальної діяльності. Тому підвищення показників за цим критерієм (з 9% до 14,2% – високого, з 11,1% до 26,1% – достатнього рівнями) зумовлене тим, що аналіз та самоаналіз студентів за цим параметром був предметом особливого їх інтересу. І хоч цей вид діяльності ще не можливо оцінити як продуктивний, все ж зрушення є, і навіть студенти, які виявили рівень сформованості означених компетенцій нижче середнього,

могли дати відповіді на елементарні питання, які стосувалися наявності знань, умінь, особистісних здатностей, що визначали готовність до педагогічної взаємодії у навчальному процесі. Найбільші зміни відбулися у студентів середнього рівня адаптивності за цим критерієм. Показники практично подвоїлися (з 20% до 41,1%), що свідчить про наявність у них достатньо високого потенціалу міжособистісної взаємодії в структурі освітньої діяльності, для реалізації якого необхідні спеціальні умови.

Здатність до особистісного самотворення у навчальному процесі є також у студентів достатньою і її актуалізація закономірно потребує завдань, пов'язаних з їх особистісними та професійними інтересами та потребами. Так, формуючи модель фрагмента педагогічного процесу, більшість студентів намагалася проаналізувати та визначити рівень готовності до її реалізації в майбутній професійній діяльності, особливо наявності необхідних особистісних якостей, зокрема адаптивності. Вважаємо позитивом уже той факт, що більшість студентів середнього рівня адаптивності, виконуючи навчальні завдання такого рівня, в принципі задумувалися над проблемами самоосвіти, саморозвитку, особистісного самовдосконалення, самоефективності діяльності освітньої, пізнавальної, дослідницької та ін.

Аналіз результатів експерименту за оцінювально-рефлексивним критерієм складової адаптивного навчання засвідчив також деякі позитивні зрушення. Водночас, слід зазначити, що самооцінювальна діяльність студентів в принципі виявилася на досить низькому рівні сформованості, що пояснюється однією із головних вад системи інформаційно-репродуктивного (пояснювально-ілюстративного) типу навчання, за якого освітня інформація, як і підходи до її використання на практиці, подавалися у заздалегідь визначеному (формалізованому) варіанті й практично не була об'єктом самооцінювальної роботи студентів. Тому на етапі констатувального експерименту лише у 6-6,2% студентів було зафіксовано високий рівень оцінювально-рефлексивної діяльності.

Таблиця 15

Рівні сформованості оцінювально-рефлексивної складової адаптивного навчання студентів професії вчителя (у %)

Критерії	Групи студентів	Рівні адаптивності							
		Високий		Достатній		Середній		Нижче середнього	
		конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.
Самоаналіз, самооцінювання ефективності фахового навчання	ЕГ	6,1	13,8	8,0	39,0	27,7	31,0	58,2	16,2
	КГ	6,2	6,5	7,9	8,0	26,7	27,4	59,2	58,1
Самоаналіз, самооцінювання якості професійного становлення	ЕГ	5,2	12,0	9,1	37,1	18,5	30,6	67,2	20,3
	КГ	5,0	5,9	9,2	10,0	18,8	32,3	67,0	51,8
Самоаналіз особистісного розвитку з орієнтацією на майбутню професію	ЕГ	5,8	9,8	18,8	35,0	26,6	41,0	48,8	14,2
	КГ	5,8	6,0	19,1	20,1	21,0	24,4	48,3	49,5

Зважаючи на те, що в системі експериментального навчання значна питома вага завдань стосувалася рефлексивної діяльності, у рамках якої студенти аналізували не лише отримані в процесі виконання навчальних завдань результати, а й безпосередньо когнітивно-психологічний механізм їх отримання, нами фіксувалися вищі показники за цими критеріями на етапі контрольного зрізу. Особливий приріст було отримано за показниками достатнього рівня сформованості оцінювально-рефлексивної діяльності студентів (з 8,0% до 39%). Пояснюємо цей факт наявністю високих потенційних можливостей студентів до самоосмислення й самооцінювання, однак у процесі навчальної діяльності вони недостатньо актуалізувалися й реалізовувалися. Окрім того, не все було гаразд з проблемою емоційного дискомфорту студентів в ситуаціях, коли їм пропонувалося проаналізувати та оцінити себе за будь-якими параметрами діагностики. Студенти не готові вільно говорити про себе, свої успіхи та проблеми, не готові у цьому довіритися іншим (викладачеві, студентам), оскільки не впевнені, що це, зрештою, не

стане предметом емоційних пересудів, зміни ставлення до них, як до особистості.

Тому зрозуміло, що система заходів щодо вдосконалення оцінювально-рефлексивної складової навчальної діяльності, без якої неможлива реалізація технологій особистісно орієнтованої освіти, потребує не лише відповідної організації навчальної діяльності, а й системної, цілеспрямованої роботи у сфері забезпечення умов для особистісного саморозвитку студентів, сприятливого емоційного мікроклімату, без якого нереально виконати ці складні завдання.

Загалом результати контрольного етапу формувального експерименту показали, що студенти мають досить високий потенціал адаптивності, особливо за критеріями, які стосуються професійної спрямованості організації навчання з активним використанням особистісно орієнтованих освітніх технологій, інтерактивних форм і методів спілкування. Вони є досить гнучкими, динамічними, тобто сприятливими до змін означеного рівня. Реалізація цього потенціалу безпосередньо залежить від зовнішніх умов організації навчального процесу, системи професійної підготовки загалом. Головне, щоб ці зміни були системними, тобто стосувалися всіх навчальних дисциплін, і цілеспрямованими на перехід від викладання до системно-повноцінного, навчально-адаптивного, професійно-орієнтованого навчання студентів інтегровано-кваліфікаційним умінням і здатностям до педагогічної діяльності з достатнім адаптивним досвідом, необхідним для віри у свій успіх за будь-яких обставин, змін, умов та нових вимог, стандартів тощо.

Таблиця 16

Узагальнено-інтегровані рівні сформованості адаптивності студентів за її базовими критеріями у процесі освітньо-фахової підготовки (до і після експерименту)

Критерії вимірювання адаптивності	Рівні	На початок експерименту		Після проведення експерименту	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Ціннісно-мотиваційний критерій	в	9,3	9,2	9,3	15,5
	д	28,5	28,6	28,5	38,3
	с	32,9	33,1	33,0	27,0

Критерії вимірювання адаптивності	Рівні	На початок експерименту		Після проведення експерименту	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Когнітивно-операціональний критерій	н/с	29,3	29,0	29,2	19,2
	в	7,3	8,0	9,2	14,0
	д	12,1	12,3	28,6	24,3
	с	33,2	32,6	32,6	35,7
	н/с	47,4	47,0	47,0	26,0
Оцінювально-рефлексивний критерій	в	5,6	5,7	7,3	8,9
	д	12,1	12,0	12,0	37,0
	с	24,1	24,3	28,7	34,2
	н/с	58,2	58,0	52,5	19,9

Якщо за загальною нормою визначення цілісного впливу адаптивного навчання на розвиток адаптивності студентів прийняті дані експериментальної групи (після експерименту) за контрольні і порівняти їх з показниками покомпонентних змін у цілісній структурі адаптивного навчання, можна встановити, які сфери психіки і мислення особистості студентів найчастіше знаходяться недостатньо включеними у пізнавальні процеси в ході їх професійної підготовки.

Щоб в цьому переконатися, спочатку побудуємо графічну матрицю рівнів сформованості адаптивності, а потім її структуру з названими показниками вимірювання впливу на цей процес окремо ціннісно-мотиваційної, когнітивно-операціональної та оцінювально-рефлексивної складових адаптивного навчання студентів професії вчителя.

Для порівняння показників рівнів адптивності одних і тих же студентів після формувального експерименту здійснимо наступні статистичні процедури:

- по-перше, приймемо до уваги показники успішних студентів(після експерименту) за даними високого й достатнього рівнів сформованості адаптивності як середнє статистичне результатів адаптивного навчання (комплексного впливу означених сфер особистості);

- по-друге, в рамках матриці (студенти – параметри аналізу) їх відсотки, діагностовані за рівнями адаптивності засобами методики ефективності, представленої в монографії у структурі моделі, розкритої за процедурами інтегровано-цілісного впливу на

ефективність адаптивного навчання трьох сфер психіки і мислення особистості в комплексі мотиваційно-когнітивно-рефлексивної дії, включених у процес фахової підготовки студентів, з одного боку (відсотки студентів, віднесених до високого й достатнього рівнів сформованості здатності до адаптивних процедур – за необхідності), з іншого – виявлення серед успішних студентів (високий і достатній рівень адаптивності) тих, хто має відповідні рівні свідомого включення у процес навчання мотиваційної, когнітивної й рефлексивної сфер мислення студентів, що знайшли своє відображення в таблицях 13, 14, 15.

Показники сформованості загальної адаптивності за визначення впливу на неї кожної із трьох сфер мислення особистості студентів, включених у загальний показник з високим і достатнім рівнем їх адаптивності, представлені в діаграмі в % (рис. 15).

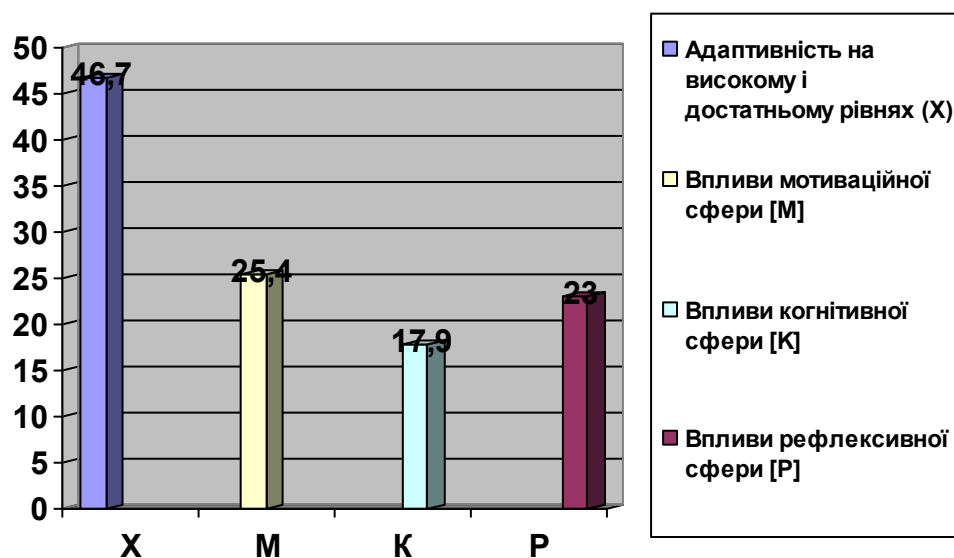


Рис. 15. Впливи мотиваційної [M], когнітивної [K] й рефлексивної [P] сфер мислення особистості на формування достатньо високого рівня адаптивності майбутнього вчителя

Старалися, систематично працювали над собою, орієнтувалися саме в галузі освіти на кар'єрне зростання біля 18% тих студентів, що розуміли ціну професійної компетентності, яка набувається на базі ключових компетенцій фаховою орієнтацією власних знань,

кваліфіковано сформованих умінь і здатностей. У 23% студентів у системі рефлексивних реакцій (дій, поведінки) домінували самонавчання з активною суб'єкт-суб'єктною взаємодією з іншими, самоконтроль і об'єктивне самооцінювання й самореалізація.

За результатами формувального експерименту 46,7% учасників, що були віднесені до успішних (високий і достатній рівні загальної адаптивності), характеризувалися наступними особливостями включення в пізнавальні процеси різних психічних сфер мислення особистості: кожний четвертий, або 25,4% мотивовано реагував на поставлені йому запитання і завдання з позицій сформованості потреби в накопиченні професійного досвіду для майбутнього кар'єрного зростання. Решта (серед 46,7% успішних), що становили майже 75% студентів, стимулювалися мотивами, зв'язаними не лише з орієнтацією на професію вчителя.

4.5. Актуальні проблеми адаптивних процесів у системі освіти на сучасному етапі її реформування в Україні

4.5.1. Проблеми адаптації системи педагогічної освіти до нових вимог та умови їх вирішення

Актуальність проблем адаптації детермінується тим, що в державі визначений перехід на систему компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти, головною характеристикою якої є взаємодія досвіду суб'єкт-суб'єктних стосунків не лише безпосередніх учасників освітньої діяльності, а і систем, підсистем, до яких вони причетні. А це означає, що у відносинах установ загально державного та регіонального управління освітою заклади вищої освіти мають посідати позицію суб'єкта діяльності, у структурі якого узаконюється педагогічна взаємодія між ЗВО, структурними підрозділами, з їх кафедрами, викладачами та студентами. Фактично адаптація реалізується через зустрічний рух

підсистем, які проектують теорію і практику інноваційного розвитку, та підсистем, які є домінуючими у масовій практиці і відзначаються власним досвідом функціонування та розвитку. Таким чином формується цілісний освітній організм і простір держави на основі спільних для всіх базових принципів. В іншому випадку, якщо стандарти компетентнісної взаємодії будуть “запроваджуватися” лише на рівні “викладач-студент” або “учитель-учень”, як це відбувається масово дотепер, за цього управлінські структури функціонуватимуть на рівні декларативно-імперативних (проголошено владних) відносин з підсистемами, всіма учасниками освітнього процесу, матимемо справу не з адаптацією, а конфліктом систем і, як результат – насильне впровадження або імітація реформ, що мають однакову результативність. Імперативними методами можна впроваджувати лише систему інформаційно-репродуктивної освіти, яка проектує і забезпечує суб’єкт-об’єктні зв’язки і відношення і не передбачає формування підсистем нижчого порядку як суб’єктів реформування освітніх процесів, актуалізації та адаптації надбань їх власного адаптивного досвіду до нових вимог та інноваційних технологій.

Слід зважати на принципову відмінність концепції змісту та освітніх технологій у рамках інформаційно-репродуктивної та компетентнісної освіти. Інформаційно-репродуктивна система (в основі якої домінує суб’єкт-об’єктна формула стосунків і взаємодії) є досить консервативною, стабільною, тобто такою, за якої всі види реформ стосуються аспектних змін, практично не допускаючи принципової зміни їх основ. Відповідно і спрямованість адаптивних процесів є до певної міри “разовою” і трактується, як адаптація до обновленої системи, і односторонньою, що реалізується, в основному, механізмами пристосування. Відповідно, актуальними є більшою мірою проблеми адаптації студентів до навчання у ЗВО, молодих фахівців до професійної діяльності, так само як і системи нижчого порядку до системи вищого і т.д.

В умовах впровадження компетентнісної освіти й освітньо-професійної підготовки вчителя, головною характеристикою яких є перманентність розвитку, чутливість до соціально-економічної ситуації в державі, потреб ринку праці, які постійно змінюються,

адаптивні процеси набувають статусу неперервності, а відтак і адаптивності як іманентної, внутрішньо притаманної як освітнім системам, так і викладачам та студентам, а у перспективі – працюючим фахівцям освітньої галузі. Тим більше, що суб'єкт-суб'єктна формула педагогічного менеджменту і взаємодії як базової ознаки компетентнісної, конкурентоспроможної освіти, має стати характерною для всіх форм співробітництва освіти, науки і виробництва. Без такої взаємодії будемо мати ситуацію намагання запровадити технології класичної освіти в умовах авторитарного, інформаційно-репродуктивного навчання, що в цілому призводить до ескалації дезадаптації як системи, так і її суб'єктів-функціонерів. Як же попередити, не допустити такої деструктивної ситуації у навчанні професії вчителя?

Слід відзначити, що технологічну основу компетентнісної освіти складає її особистісна орієнтованість, яка трактується як взаємодія досвідів, що сумісно проектує як зміни, так і нову якість системи внаслідок осмислення нового із збереженням ціннісних надбань у контексті інноваційних змін, за необхідності – їх переосмислення, переорієнтації, впровадження нових прогресивних доповнень.

Йдеться про взаємодію адаптивних процесів, починаючи з мегасистем, завершуючи мінісистемами, які закономірно є залежними, оскільки формуються у їхніх рамках:

- європейська система компетентнісної освіти та національна, поки що означена домінуванням класичної;

- прийнята у державі система інноваційного розвитку освіти та актуальний рівень сформованості освітньої системи у кожному ЗВО, його здатність до розроблення й успішного забезпечення реалізації оновлених програм реформування;

- конкретна система інноваційної освіти, що апробована і запроваджується у ЗВО за домінування інформаційно-репродуктивної, предметно-знаннєвої організації педагогічного процесу викладачами за активної участі студентів;

- система організації викладачем навчального процесу, побудованого на принципах інтерактивності та досвіду знаннєвої освіти студентів зі всіма супутними характеристиками (низький

рівень здатності до інформаційно-комунікаційної, рефлексивно-оцінної діяльності) та ін. Інноваційні начала розвиваються масовим традиційним досвідом діяльності на всіх рівнях педагогічного менеджменту.

У зв'язку з вищезазначеним, закономірним є те, що ефективним стане підхід, за яким комплекс адаптивних процесів буде досліджуватися та програмуватися у всіх складових освітньої системи, враховуючи характер їх взаємозалежності, логіки взаємодії, ієрархію звітності і контролю. Авторами проекту досліджувалися три головні вектори оптимізації адаптивних процесів, які є взаємозалежними і такими, що обумовлюють ефективність один одного: адаптивність освітньої системи, адаптивність педагогічних кадрів, адаптивність студентів до нових змін і вимог, завдань і технологій навчання, визначаючи і враховуючи особливості взаємозалежності між ними та визначення рівнів сформованості адаптивності.

Йдеться про адаптивні процеси, які визначають свого роду зустрічний рух: адаптація системи до зовнішніх викликів і адаптація визначених на державному рівні освітніх стандартів до реальних умов та набутого інноваційного досвіду професійної діяльності конкретного навчального закладу (що особливо актуально в умовах посилення тенденції до автономізації вишів). Важливо забезпечити такий рівень адаптації систем (йдеться про стандарти), за яким би зовнішні фактори інноваційних змін були інтеріоризовані у конкретну систему (освітній заклад), не розрушаючи її, не ігноруючи напрацьований досвід шляхом "нав'язування" нових, не апробованих підходів до організації освітньої діяльності. Завжди хочеться все зробити одночасно: підвищити плату за освітні послуги, розробити нові освітні стандарти і програми, водночасі переорієнтувати педагогів і вчителів на їх ефективну реалізацію. Так не буває. Нові педагогічні кадри, мотивовано підготовлені по-новому, мають творити нову українську школу.

Адаптація викладачів ЗВО до нової освітньої системи, що народжується, набуває тенденцію тривалої модернізації, виглядає, на наше переконання (інтуїтивно), що виявляється у:

– адаптації системи визначених у державі освітніх реформ до реальної практики організації педагогічного процесу викладачами, які донині у переважній більшості працюють в режимі предметної інформаційно-репродуктивної освіти, далеко не компетентнісної парадигми;

– адаптації викладачів до інноваційної діяльності, що потребує розроблення нового змісту й технологій його реалізації з урахуванням особливостей власної концепції та методики діяльності, яка не повною мірою задовольняє нові вимоги до освітніх реформ.

Нова освітня політика держави має знівелювати існуючий конфлікт систем, що, як правило, призводить або до неприйняття, ігнорування інновацій, або до їх імітації, формального забезпечення підготовки учителя для нової української школи, орієнтуючись, в основному, на зовнішні прояви, а не на внутрішню сутність. Нове в школі починається у вищих педагогічних закладах.

Наступний рівень адаптивних процесів стосується студента, який у зазначеному вище контексті виступає метою системи, головним орієнтиром та критерієм ефективності її функціонування. Тут також можна означити два зустрічні напрями: перший – адаптація системи академічних змін (як на рівні держави, так і конкретного навчального закладу) до реальних можливостей напрацьованого досвіду організації освітньої діяльності студента; другий – адаптація студента до нових викликів часу, реальних умов осучасненого ринку праці відповідно до вимог освітньо-професійної компетентності майбутнього фахівця, зберігаючи особистісну орієнтованість напрацьованого адаптивного досвіду, враховуючи власні індивідуальні особливості кожного.

Підхід, за яким адаптивні процеси досліджуються та програмуються не як автономні, а за схемою взаємозалежних систем (системи підготовки, в системі адаптації) та природних механізмів їх взаємодії, сприяє формуванню ситуації не лише узгодженості дій усіх суб'єктів освітньої системи, а і їх взаємозбагачення та взаємоприйняття. Саме так, на наше переконання, формуються сприятливі умови для культивування позиції кожного учасника освітньої діяльності як реального

суб'єкта розвитку систем, підсистем, і водночас – перманентної оптимізації своєї освітньої діяльності на особистісно орієнтованому рівні.

Можна визначити також два напрями відповідних інтеграційних зв'язків: по-горизонталі та по-вертикалі за типом дидактичної матриці процесу адаптації.

Горизонтальний вектор у взаємодії з вертикальним визначає програму дій і відповідну до взаємозалежності систему всіх напрямів та сфер реформування освітнього процесу. Наприклад, якщо ставиться завдання підвищити рівень адаптивності студента в системі професійного становлення, то це має бути свого роду “сигналом системі”, яка оперативно має реагувати на запит та актуалізує всі механізми забезпечення означеної позиції. Завданнями такої матриці виступають:

- з одного боку – забезпечення розвитку матеріально-технічної й фінансової бази навчального закладу як інноваційної системи, а також забезпечення змістово-процесуального супроводу підвищення рівня адаптивності студентів за модерним технічним і технологічним інструментарієм (який нині масово відсутній у педагогічних навчальних закладах);

- з іншого боку – формування позиції викладача як суб'єкта розвитку освітньої системи вишу, власного професійного зростання, активуючи механізми адаптації студента до компетентісної професійної освіти, майбутньої професійної діяльності (поки що шляхбаум закритий для професійного зростання щойно захищених науковців).

Це неодмінно має супроводжуватися потребою розуміння проблеми, її теоретичної й методологічної інтерпретації, пошуками практичних варіантів реалізації визначеної мети і завдань реформування освітньої системи та самостійною діагностикою рівнів сформованості необхідних професійних компетенцій, технологій практичної діяльності студента – майбутнього вчителя.

Все це має бути обумовлене не лише зовнішніми факторами – умовами, що результуються у відповідній системі підготовки, а і внутрішніми чинниками, пов'язаними із самоактуалізацією,

інтелектуально-емоційним переживанням ситуації успіху, що не завжди спостерігається в сучасних моральних й матеріальних умовах.

Головними ознаками адаптивних акцій у контексті зазначеної вище системності стануть:

1. Актуалізація всіх зовнішніх факторів та внутрішніх механізмів, що визначають ефективність адаптивних процедур, спрямування їх у визначеному, спільному для всіх, стратегічному напрямі розвитку освітнього закладу як інноваційно-автономної системи із статусом дослідницького (для ЗВО).

2. Потреба у конструктивній взаємодії, співпраці всіх суб'єктів освітньої системи, спільний консолідований пошук шляхів, форм та методів ефективної адаптації до запроваджуваних змін, поповнення теоретичних знань, упровадження ефективних технологій організації освітньо-професійної діяльності, розвиток необхідних особистісних якостей. Нерідко спостерігається повна або часткова автономія навчальних предметів і викладачів без забезпечення ними міжпредметних, інформаційно-комунікаційних зв'язків, що негативно позначається і на науковій діяльності кафедр.

3. Діагностичність освітніх процесів, які виступають інструментом визначення ефективності адаптації до нових вимог й умов, що поетапно змінюються, а також основою оцінювально-рефлексивної діяльності, проектування перспектив розвитку педагогічної освіти, віри у власний успіх.

4. Висока мотиваційно-особистісна зацікавленість у ефективній роботі із саморозвитку, неприйняття формалізованих форм та методів роботи, які не обумовлюють реальний поступ до вищих щаблів професіоналізму й адаптивності особистості вчителів й учнів.

Вертикальний напрям матриці означає процес цілеспрямованого, системного, поетапного нарощування адаптивних можливостей системи, адаптивних компетенцій викладача, студента (як головного орієнтира оптимізації системи), які реалізуються за індивідуальною траєкторією, використовуючи потенціал навчально-виховного процесу у виші, запрограмованої самостійної роботи, а також самоосвітню діяльність, власні ресурси

розвитку, наявний досвід адаптації до ситуацій у різних сферах та умовах діяльності, що постійно й динамічно змінюються на краще.

Отож, взаємодія систем у професійній освіті на етапі реформування проектує два варіанти розвитку подій: конструктивний, що лише на науковій основі забезпечує очікувані якісні зміни, та деструктивний, обумовлений “конфліктом систем”, відповідно, імітацією інноваційних змін, реально – помітним зниженням ефективності діючої освітньо-професійної й дослідницької системи. Саме тому особливої актуальності набуває проблема забезпечення адаптації традиційної та інноваційної систем усіх рівнів, їх узгодженої взаємодії, продуктивних взаємовідносин, цілеспрямованого “зустрічного руху”, а відтак і запрограмованої ефективності підсистем різних рівнів.

Взаємозалежність підсистем різних рівнів та спрямувань діяльності у рамках визначеної системи, їх цілеспрямований розвиток на основі спільної концепції та відповідних освітніх програм визначає сутність цілісного освітньо-професійного простору відповідного рівня (держави, ЗВО, факультету, викладача, студента). Йдеться про адаптивний освітній простір, який варто трактувати як нову парадигму забезпечення компетентнісної освіти, і що саме головне – умову ефективності перехідного періоду, безконфліктної зміни освітньої формули модернізації освіти, запровадження інноваційних освітніх технологій, наповнених модернізованим, оптимізованим й компетентнісним змістом.

Адаптивний освітній простір (простір з високим рівнем адаптивності) ЗВО трактуємо як цілісну, самодостатню, саморозвивальну освітньо-професійну систему, яка програмує перманентний розвиток за прийнятими в державі інтегральними критеріями якості на основі науково обґрунтованої взаємодії стандартів, змісту, технологій інноваційної освіти та власного адаптивного досвіду організації освітньо-професійної діяльності, наявних досягнень і вирішення проблем подальшого розвитку.

За аналогією в рамках освітнього середовища ЗВО формується освітній простір його підструктур, кожного викладача, студента, забезпечуючи узгодження зовнішніх факторів та умов із внутрішнім реальним досвідом, потенційними можливостями

нового мислення. Освітній простір будь-якого рівня є відкритим до конструктивної взаємодії з іншими, прямо або опосередковано залежними його складовими, гармонізуючи механізми та конкретні форми їх взаємодії.

Як зазначалося вище, забезпечення адаптивності освітніх систем актуалізує проблема ефективності досвіду реформування національної системи освіти, зокрема, означеного домінуванням процесу “впровадження” європейських освітніх стандартів та технік і технологій, при тому недостатньо переймаючись адекватністю їх змісту, глибинної сутності. Європейські освітні стандарти (в тому числі стандарти компетентнісної освіти) не передбачають руйнування національних освітніх систем (радіше навпаки). Стандарти – це загальні орієнтири забезпечення якості освіти, закономірно обумовлені, передусім, умовами ринкових економічних відносин, демократичного соціального устрою з максимальним збереженням національних надбань в галузі освіти. “Європейська спільнота з великою пошаною ставиться до освітніх систем різних країн. Адже світоглядно-ціннісною засадою європейської освіти була і залишається єдність у розмаїтті. Така єдність виявляє себе у плюралізмі національних систем освіти, що узгоджуються з європейськими стандартами та цінностями. Місія європростору – зберегти національні духовні вартості та стати бар’єром культурній гомогенізації (однорідності). Цей простір має утверджувати національну ідентичність особи та її культурну самобутність” [Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір / Л. Рижак // Вісн. Львів. ун-ту ім. І. Франка. – Філософські науки. – 2008. – Вип. 11. – С. 27-37].

За період задекларованих у державі реформ головним надбанням є сформована фундаментальна методологічна, концептуальна, теоретична, технологічна основи розвитку компетентнісної освіти, а також практичні зразки її реалізації (наприклад, у вигляді окремих) вищих освітніх закладів, які успішно функціонують як автономні саморозвивальні системи інноваційного європейського типу, наприклад, НПУ імені М. П. Драгоманова, ХНПУ імені Г. С. Сковороди та інші).

Однак, загальний, централізований поступ до стандартів компетентнісної освіти є не значним. Як на початку процесу фіксувався рівень інноваційної освіти, який у стихійному режимі сформувався, в основному, в рамках класичної в межах 15-20 відсотків, таким, за переважною більшістю досліджень, залишається і дотепер. Аналіз процесу впровадження основ компетентнісної освіти у практику професійного навчання дає можливість виділити найбільш суттєві, на нашу думку, причини, пов'язані з дезадаптацією систем, недосконалістю адаптаційного періоду, які чинять гальмівну дію процесу адаптації:

1. Відсутність напрацьованої на державному рівні науково обґрунтованої структури та програми адаптивного процесу (які можна адаптувати до конкретного ЗВО) щодо зміни (еволюції) освітньої системи у рамках тривалого перехідного періоду (до 2025 р.). В державі розроблена концепція компетентнісної освіти, яка вимагає дотримання логіки адаптаційного періоду і, відповідно, програми поетапного сходження до компетентнісної освіти з валідним діагностичним інструментарієм, що реально може фіксувати актуальний рівень, цілеспрямовано проектуючи наступний. Як уже зазначалось, у нинішній системі переходу на компетентнісну освіту домінує принцип “упровадження” замість формування системи інноваційної освіти, що призводить до її дисбалансу замість “сходження” – “вирощування” системи, забезпечуючи узгоджену взаємодію всіх її складових, зберігаючи логіку цілеспрямованого та динамічно-мобільного поступу.

2. Проблема адаптаційного періоду у рамках переходу на нову формулу (технологію) освітньої й освітньо-професійної діяльності особливо актуальна для вчителів і викладачів як безпосередніх реалізаторів реформи. В умовах класичної освіти суб'єктом у структурі педагогічного процесу одноосібно виступав викладач (суб'єкт-об'єктна система взаємодії). До цього головні їхні функції більшою мірою асоціюються з передачею знань та вмінь у готовому вигляді, переймаючись, в основному, проблемами підвищення рівня своєї фахової компетентності у довільно визначений для себе час і спосіб. Компетентнісна освіта за своєю сутністю є набагато складнішою, основний акцент переноситься на систему організації

діяльності, в структурі якої студент/учень мають виступати не об'єктом, а суб'єктом свого професійного й освітнього становлення, визначаючи оптимальні для себе методи, стиль, режим діяльності. Для того, щоб адаптуватися до нової українсько-європейської системи, потрібні спеціальні знання, сформовані компетентності, що стосуються сутнісної та технологічної основи компетентнісної освіти, а також логіки переходу на її рівень. Численні дослідження з проблем інноваційної освіти показують, що до 85% учителів не розуміють сутності компетентнісної, а відтак і кредитно-модульної освіти.

3. Недооцінювання адаптивних процесів в школі та ЗВО призводить до формалізму змін, спричиняє традиційний конфлікт між змістом та методами освіти. Що стосується системи професійної освіти, часто має місце намагання в кредитно-модульну систему "втиснути" зміст класичної освіти (визначають кредити – формують модулі; називають компетенції – діагностують знання, вміння; визначають пріоритет самостійної роботи студента – підміняють її традиційним виконанням завдань викладача; формують зміст комплексної атестації – а інтеграцію змісту дисциплін не забезпечують. Цей перелік можна продовжувати.

4. Нерозробленість узгодженої системи адаптивних процесів призводить до дисбалансу структурних змін, високого рівня їх конфліктогенності. Як показує досвід, нововведення запроваджуються, як правило, директивним шляхом, формуючи ситуацію, коли всі учасники педагогічного процесу повинні формувати освітню систему, в основі якої – суб'єкт-суб'єктна взаємодія, займаючи позицію об'єктів реформування системи, тобто виконавців вказівок "зверху". Так можна формувати систему класичної освіти, але не кредитно-модульної (компетентнісної), заснованої на принципах демократизації, співробітництва, інтерактивності форм сумісної діяльності учасників педагогічного процесу, персональної відповідальності за якість і професіоналізм набутої кваліфікації.

Отож, співвідношення старого та нового, традиційного та інноваційного, які є достатньо складними, часто конфліктогенними, і становлять суть адаптивних процесів.

Головною умовою формування ситуації реального переходу на стандарти компетентнісної освіти є забезпечення як зовнішньої адаптації освітніх систем, так і формування залежних адаптивних взаємовідношень у їх структурі, тобто створення цілісної системи змін в рамках інтегрованого освітнього простору, яка б мала свою концептуальну основу і торкалась усіх складових педагогічної освіти. За цього не лише управлінці, а і викладачі та студенти будуть одночасно активними суб'єктами формування інноваційних програм та їх реалізації, адаптації до спільно розробленої системи змін. Зрештою, адаптація системи професійної освіти до нових умов і вимог її реалізації вигідна всім: вона однозначно трактується як засіб забезпечення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг не лише ЗВО, а і студента, як майбутнього фахівця – вчителя, викладача вишу.

Адаптивність, окрім реалізації традиційних функцій у сфері освіти, може стати визначальною для забезпечення ефективності інтеграційних процесів, обумовлюючи тип, характер та особливості взаємодії її суб'єктів, пов'язаних спільною метою та інтересами, природною взаємозалежністю освітніх систем, а відтак і умов їх функціонування та розвитку.

4.5.2. Інтеграція освіти і науки як механізм забезпечення ефективності підготовки вчителя в умовах реформування освіти в Україні

Адаптивне навчання, як відносно нова теорія і технологія підготовки сучасного вчителя, в умовах приведення державних стандартів середньої й вищої освіти у відповідність до нових вимог компетентнісної освіти школярів і студентів педагогічних ЗВО, яка визнана безальтернативною і потребує модернізації продуктивної взаємодії між освітою та наукою, студентами та професорами, до чого зобов'язує Концепція української школи.

В умовах класичної освіти, коли підходи до модернізації та змін стосувалися аспектичних змін (збагачення та оновлення змісту освіти: вприведення форм та методів організації освітньої діяльності у відповідність до нового змісту навчання; оновлення

форм контролю й оцінювання знань та ін.), наука не цілеспрямовано виконувала функції системного “обслуговування” освіти, виявлення природного потенціалу її розвитку повною мірою. Вона, наприклад, не мала права ставити перед собою завдання зміни освітньої формули, оскільки це не було обумовлено запитом діючої моделі соціально-економічного розвитку держави. Тому наука в освітній галузі закономірно визначала дослідницькі пріоритети, узгоджуючи їх з домінуючими ідеологічними чинниками, відповідно до яких диктувався запит на пріоритети особистості з визначеними типовими цінностями, способами мислення та поведінки, практично однаковими для всіх. Головною функцією науки був не стільки пошук ефективних природовідповідних моделей освітньої діяльності, скільки доведення правомірності існуючих технологій та дослідження їх резервів щодо можливого збільшення обсягу знань, що вивчався на відповідному освітньому рівні, удосконалення вмінь використовувати їх у типових та не стандартних ситуаціях та ін.

Що стосується більш ніж 20-річного досвіду перехідного періоду, то означений тип інтеграції освіти і науки більшою мірою декларувався, однак він не реалізовувався у масовій практиці. І лише нинішня політика останніх років у сфері освіти, яка означила процес децентралізації, відповідно автономізації освітніх установ і закладів, сформувала реальні умови для запиту на наукову діяльність освітніх закладів як механізму визначення концепції, логіки, технологій розвитку освітньої системи кожного регіонального ЗВО (у контексті загальнодержавних тенденцій і вимог), активізуючи й розвиваючи власний науковий потенціал.

У ситуації формування освітнього простору, орієнтованого на забезпечення розвитку систем, підсистем за оптимальною саме для них програмою, виходячи з наявного активу та притаманного лише їм потенціалу розвитку, дослідницька діяльність закономірно почала сміливіше брати на себе адаптивні функції та програмування процесу модернізації освіти на науково-теоретичній базі, дослідницькій основі з опорою на набутий адаптивний досвід й адаптивні можливості кожного.

При тому йдеться не про самодостатні дослідження, а про їх проектування відповідно до системи природних зв'язків та залежностей, цілеспрямовуючи та взаємозбагачуючи кожне з них. За аналогією взаємозалежності освітніх систем, відповідно, освітніх просторів, формується логіка та структура взаємодії наукових просторів різних рівнів (державного, регіонального, ЗВО, їх підрозділів, кожного його суб'єкта).

Проблема є актуальною і щодо адаптивних процесів: будь-які види адаптації, у їх контексті (форми взаємодії суб'єктів освітньої діяльності) будуть ефективними лише за умови, коли вони стануть предметом наукових досліджень і формуватимуться за логікою пошуку оптимальної цільової спрямованості, інтеграції зусиль та сумісної діяльності, її змісту, форм та методів, а також наявності валідного діагностичного інструментарію, здатного відслідковувати ефективність адаптивного процесу та оцінювати якість його результатів.

Означимо сучасні проблеми та суперечності, які й досі чинять гальмівну дію оновленню національної освіти на основі науково обґрунтованої готовності освітян і науковців до нового етапу її реформування. Йдеться про наступні зовнішні фактори й внутрішні чинники та умови:

• Складність адаптації результатів фундаментальних наукових досліджень до практики системного реформування освіти.

Мається на увазі розрив теорії і масової практики інноваційного розвитку професійної освіти, несформованість реальних механізмів трансформації теорії та методології на рівень концептуального, змістово-технологічного забезпечення формування нової моделі компетентнісної професійної освіти в умовах наявних залишків інформаційно-репродуктивного навчання у конкретних навчальних закладах.

• Недостатній рівень сформованості системи координаційної й творчої взаємодії між науковими та освітніми інституціями.

Її наявність здатна спонукати до співпраці, оперативно реагувати на актуальні потреби та ініціативи кожної сторони, забезпечувати перманентно і масово конструктивну комунікацію

між академічними науковими інституціями і безпосередніми організаторами освітнього процесу (тими, хто визначає стратегію, тактику розвитку вищої освіти, і тими, хто їх реалізує). Донині вона є ситуативною і аспектною (лабораторії, наукові проекти, експериментальні майданчики, не об'єктивна експертиза та ін.). Не забезпечена достатня популяризація та обґрунтування намірів, проектів, які ініціюються управліннями, освітянами, окремими академічними інститутами, а відтак, вони не стають предметом широких обговорень, узгодження позицій теоретиків і практиків, в результаті чого не вивіряється їх правомірність, оптимальність, ефективність з позицій можливостей їх реалізації. І що саме важливе – не реалізується потенціал відкритості та публічності прийнятих рішень щодо оновлення освіти, що є, з одного боку, потужною формою підвищення професійної компетентності практичних працівників, з іншого – можливістю науки, управлінських структур оперативно реагувати на запити практики й пропозиції науки.

• Адаптивні процеси перехідного періоду, який характеризується радикальними змінами, ще не є предметом міжсистемних сумісних досліджень установ і закладів освіти.

Різного спрямування, вони мають пропонувати практиці узгоджений, адаптований для практичного використання алгоритм оновлення змісту освіти, принципи його відбору від відповідної науки, пропонуючи необхідні матеріали для широкої просвітницької роботи стосовно теоретико-практичних основ компетентнісної освіти, а також конкретні маршрути формування змісту та логіки перехідного періоду, виходячи з реального стану та потенційних можливостей кожної установи та закладу вищої освіти.

• Рівень відповідності діагностичних методик актуальним потребам перехідного періоду ще не достатньо сприяє напрацюванню затребуваних практикою матеріалів: пакету реальних (зручних для масового використання) методик, розробок, які б комплексно й об'єктивно визначали рівень продуктивності реформ освітньої системи, кожного її суб'єкта (включаючи діагностику рівня самоефективності професійної діяльності вчителя, викладача) відповідно до поетапного поступу стандартам компетентнісної освіти згідно з розробленими маршрутами.

• Недостатній рівень інтеграції освіти і науки гальмує забезпечення ефективності адаптивних процесів.

Більшість рекомендованих нововведень в систему вищої педагогічної освіти не є результатом фундаментальних досліджень, не мають достатнього теоретичного обґрунтування, не впроваджуються на основі науково обґрунтованого алгоритму, а відтак часто є незрозумілими і такими, що не сприймаються і не приймаються викладачами й вчителями як реальними агентами реформ на практиці.

• Проблеми браку системності, взаємозв'язку та взаємозалежності адаптивних процесів різних підсистем та рівнів освітньої діяльності.

Адаптація студентів у сферу професійної освіти безпосередньо залежить від ефективності взаємодії усіх суб'єктів освітньої діяльності, а також адаптації освітньої системи в цілому до нової, компетентнісної стратегії її розвитку, до конкретних умов її практичної реалізації. Особливої актуальності набуває проблема готовності до адаптивних процесів в умовах нової освітньої мети, доступного для сприйняття змісту освіти, технологій розвивального навчання, вимог, продиктованих особливостями нового часу, соціально-економічними реаліями, а також адаптації систем, підсистем, усіх суб'єктів освітньої діяльності, формуючи конструктивні взаємовідносини, поетапно нарощуючи актив компетентнісної професійної освіти. Важливо, щоби ці процеси досліджувалися та формувалися на практиці у тісній взаємодії всіх учасників реформування освіти на єдиній концептуально-технологічній основі.

Нами зроблена спроба комплексного аналізу проблем адаптації у ЗВО, зокрема, до професійної підготовки вчителя в нових умовах через призму реалізації такого стратегічного напрямку розвитку вітчизняної освіти, як інтеграція освіти та науки, досліджуючи при тому взаємозалежність між складовими систем, підсистем, провідних суб'єктів наукової й освітньої діяльності та їх адаптивність і готовність до перемін, що уже стали відчутними на всіх рівнях управління освітою.

Дослідницька діяльність ЗВО закономірно трактується нами як найбільш значущий чинник постійної оптимізації багатовекторних та різнорівневих адаптивних процесів, коли

Йдеться про динаміку розвитку ситуацій у контексті зміни освітньої парадигми, концептуальних особливостей перехідного періоду – від освіти інформаційно-репродуктивної до компетентнісної. Виходимо з позиції, що кардинальні реформи, які асоціюються із зміною освітньої педагогічної матриці, неодмінно мають характеризуватися системністю, етапністю реформування всіх складових системи: змісту, методології його розроблення й доцільності його засвоєння суб'єктами освіти, підготовки нового учителя для нової європейської школи. А це означає, що успішність реформи буде залежати від системного проектування змін, здатності змодельювати кожен наступний крок цілісного періоду оновлення системи, охоплюючи всі складові, забезпечуючи їх гармонізацію, а відтак і ефективність поступу відповідно до спроектованого на визначену перспективу процесу. Цю функцію може реалізувати лише системна науково-дослідницька й освітньо-професійна взаємодія, очолювана МОН України.

Наскрізна проблема адаптації в структурі професійної підготовки вчителя вивчалася і розв'язувалася системно у рамках наступних тенденцій:

1. Зміна освітньої формули, що визначає сутність компетентнісної освіти та її забезпечення.

2. Інтеграція теорії і практики, освіти і науки у процесі реформування підготовки вчителя нової української школи.

3. Упровадження технологій “навчання через дослідження”, формування дослідницької компетенції студентів як складової їх професійної підготовки.

4. Формування індивідуальної траєкторії нового професійного становлення усіх суб'єктів освітньої діяльності на основі активізації розвитку та реалізації їх освітньо-наукового потенціалу від асистента до професора кафедри.

До групи прийнятих на державному рівні загальноєвропейських компетентностей, пов'язаних з інтеграцією теорії і практики в систему професійної підготовки педагога, належить дослідницька компетенція, що стосується навчання студентів професії вчителя на засадах дослідництва (research-based teacher education). Дослідницька компетенція педагога, відповідно орієнтована на формування професійної компетентності студента

має сприяти розвитку його адаптивності як передумови успіху в науковій та освітньо-професійній діяльності.

Закономірно, що такий підхід можна реалізувати, одночасно переймаючись проблемами формування цілісного освітньо-дослідницького простору університету, конкретної кафедри, оскільки наукова діяльність – це не окремий автономний напрям роботи, як за класичною системою освіти, з відповідними центрами управління (науковий відділ). Він є іманентною (природною) складовою професійної діяльності, детермінуючи її рівень та загальну ефективність. Наукова робота актуалізується і при проектуванні розвитку освітньої системи університету, проведенні моніторингу та інтерпретації результатів ефективності її функціонування. Практично немає сфери освітньої діяльності, де б наука не виконувала функції діагностики, моніторингу, корекції та визначення ефективності, якості, проектування перспектив подальшого розвитку теорії й методології освітнього й наукового пізнання.

У цьому контексті забезпеченню вищого рівня адаптивності до змін будуть сприяти наступні інтегративні процеси:

– інтеграція досліджень за напрямками та пріоритетністю актуальних проблем і завдань розвитку освітніх систем різних рівнів (подолати домінанту аспектності досліджень, які показують позитивний результат, але не завжди інтегруються у систему). Відповідно, тут важливі формалізовані і неформальні об'єднання науковців різних рівнів, які інтегрально здатні сформулювати “науковий продукт”, який реально виконує функцію оптимізації функціонування освітньої системи, її адаптації до стандартів інноваційної освітньо-професійної норми – складової визначення ефективності;

– інтеграція теорії і практики, формуючи систему співробітництва, за якої практика “посилає замовлення” на наукові дослідження щодо пошуків оптимального, тобто науково обґрунтованого, більш економного шляху підвищення ефективності функціонування системи та якості його результатів. Ініціативи можуть бути як з боку практики, так і науки, проявляючи взаємну зацікавленість, оскільки без єдності вони неефективні, що, зрештою, призводить до імітації наукових

досліджень, ескалації (нарощування) дезадаптивних процесів, які часто бувають незворотніми.

Немає необхідності доводити, що проектування трансформаційних, адаптивних процесів такого рівня буде ефективним, якщо воно стане предметом системної дослідницької роботи. Це є абсолютно реальним у ситуації сучасної тенденції до інтеграції освіти і науки, теорії і практики. Цьому у Євросоюзі сприяє педагогічна конституція, прийнята на одному із європейсько-українських самітів, автором якої є академік В. П. Андрущенко.

Як зазначалося вище, концептуальні основи розвитку ЗВО, його адаптації до компетентнісної системи професійної освіти можна проектувати у фокусі трьох базових чинників, які мають стати предметом системної колективної дослідницької діяльності, а саме:

- Відстежування актуальних тенденцій, моделей та програм розвитку сучасної інноваційної професійної освіти, зафіксованих у державних документах про вищу освіту, наявного досвіду роботи ефективних вітчизняних та зарубіжних освітніх систем цього рівня, виявлення їх адаптаційного потенціалу з позиції перспектив розвитку конкретного освітнього закладу у комплексі його актуальних характеристик.

- Дослідження тенденцій розвитку ЗВО в історичному ракурсі, аналіз систем, що формувалися в рамках відповідних соціально-економічних реалій, виявлення інваріантної складової, прогресивних та регресивних процесів і на їх основі – потенційних можливостей розвитку.

- Дослідження головних характеристик, актуальних та потенційних можливостей розвитку педагогічного персоналу (як команди), діагностика рівнів професійної діяльності за базовими показниками якості, рівня адаптованості до системи компетентнісної освіти – першої передумови конкурентоспроможності фахівця і його здатності до конкурсних випробувань та успіхів.

Аналізуючи можливості конкретного ЗВО у розробці ефективного проекту і програми саморозвитку, важливо виявити як загальні тенденції, так і конкретні ситуації найвищих успіхів, регресивних процесів, і головне – чинників, що їх обумовлювали.

Тобто, простежуючи динаміку розвитку освітньої системи окремого університету, важливо дослідити тенденції розвитку, щоб проектувати не типовий, а максимально конкретизований поступ поетапного розвитку ЗВО, інтегруючи істотні та актуальні здобутки, адаптуючись до технологій інноваційної освіти, реальних потреб ринку праці, а також протидіючи проблемам, що чинять гальмівну дію у розвитку, і є найбільш типовими.

Закономірно, що це має бути колективним пошуком, мобілізацією наукового потенціалу освітнього закладу, забезпечення суб'єктності позиції кожного управлінця, викладача, аспіранта, студента, реальне відчуття причетності до розвитку системи. Тим більше, що в умовах ринку, посилення тенденції до автономізації освітніх закладів, ЗВО фактично поставлений у ситуацію необхідності мобілізації власних ресурсів та проектування оптимального вектора, концепції та програми розвитку. Окрім того, компетентнісна парадигма професійної освіти, в основі якої – суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента, диктує необхідність формування освітнього закладу як системи, посилення питомої ваги суб'єкт-суб'єктних стосунків усіх учасників освітньо-наукової діяльності, у тому числі “управлінець – кафедра”, “викладач – студент” та кращі випускники закладу з адаптивним досвідом педагогічної діяльності.

ПІСЛЯМОВА

Становлення сучасного вчителя, здатного до забезпечення високого рівня професіоналізму, особистісної самореалізації, адаптації до професійних та соціальних змін, що закономірно відбуваються в освіті, обумовлює необхідність своєчасної й компетентісної переорієнтації його професійної підготовки, загалом, технологій трудової діяльності, зокрема. У цьому плані особливої значущості набуває проблема актуалізації адаптивних можливостей студентів у процесі їх навчання професії вчителя в нових умовах реформування освіти за вимірвальних критеріїв й параметрів оцінювання якості результатів.

Досвід та наукові пошуки авторів монографії з питань адаптації студентів до постійно оновлюваних змісту і методів підготовки вчителя показав, що саме компетентісна, особистісно орієнтована педагогічна освіта здатна забезпечувати підвищення рівня реалізації адаптивних функцій навчання, розвиток адаптивності студента як властивості й здатності його особистості засобами освітньо-наукової теоретичної й практичної діяльності. Цьому може сприяти: розвиток і включення мотиваційної сфери особистості студентів у активну професійно спрямовану освітню діяльність; актуалізація творчості для самореалізації особистісного дослідницького потенціалу кожного студента; формування його активної життєвої позиції, здатності до оптимального вибору форм, методів і засобів навчання, адекватних індивідуальним можливостям та потребам постійного професійного проникнення у зміст і сутність адаптивного навчання.

Великого значення для мотивації навчання студентів професії вчителя мають, безумовно, гроші, як очікувана винагорода за результати праці, як універсальний соціально-економічний мотив і фактор утвердження вчителя в трудовій, професійній діяльності, в

суспільстві в цілому, в його соціальній і професійній затребуваності державою.

Вивчення стану функціонування адаптивних процесів у системі професійної підготовки студентів дало можливість виявити та узагальнити найбільш значущі проблеми, які стосуються: недостатнього рівня ефективності запровадження компетентнісної освіти, її трансформації у структуру кожного навчального предмета з професійної підготовки майбутнього вчителя; дисбалансу та адаптації базової теорії та фахової практики у структурі педагогічного процесу, недостатньої його спрямованості на формування професійної компетентності, що реалізується на основі Я-концепції; пріоритетності суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу; низького рівня сформованості оцінювально-рефлексивної діяльності, яка однобоко актуалізується в умовах інформаційно-репродуктивного навчання; домінування авторитарного стилю управління навчальним процесом, надмірної актуалізації зовнішніх регуляторів впливу на суб'єкти освітньо-професійної діяльності в умовах адаптивного навчання.

З позицій соціально-дидактичної сутності адаптації людини до різних аспектів життєдіяльності, які прямо чи опосередковано визначають ефективність освітньо-виховного процесу і якість його результатів у системі фахової підготовки майбутнього вчителя, з'ясовані адаптивні функції навчання, які в сукупності виступають системотвірними складових формування продуктивних, паритетних ставлень студентів до освітнього середовища, які мають стати психо-соціальною основою поступового, але динамічного переходу від рівня суб'єкт-об'єктної асиміляційної до суб'єкт-суб'єктної акомодативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Поряд із освітніми, пізнавальними, розвивальними, управлінськими функціями адаптивна функція навчання є базовою у проектуванні індивідуальної, особистісно орієнтованої траєкторії професійного зростання та саморозвитку студентів, накопичуванні у них досвіду адаптивності до змін, що відбуваються у зовнішньому й внутрішньому освітньо-професійному середовищі.

Адаптивна педагогіка як і її складова – процес адаптації в структурі професійної підготовки студентів досліджувались як

система, в якій повною мірою представлені базові компоненти цілісного навчально-виховного або педагогічного процесу: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операціональний, оцінювально-рефлексивний. У контексті дослідження здійснено аналіз найбільш типових видів адаптації (біологічної, соціальної, психологічної, фахово-педагогічної, дидактичної) та визначено характер їх об'єктивації в структурі навчання, а також реалізації його адаптивних функцій у процесі професійної підготовки. У структурі різних видів адаптивних процесів дидактична адаптація авторами монографії визнана провідною, оскільки в ній як у системній процедурі з її діями, операціями тощо закладено когнітивно-рефлексивний механізм засвоєння основних елементів соціальної культури: знання, уміння, творчість, цінності, а навчання професії вчителя трактується як основний вид діяльності студентів і саме від успішності його перебігу виключно залежить реалізація інших видів адаптації в системі підготовки педагогів.

Модель реалізації адаптивної функції навчання, розроблена та теоретично обґрунтована в монографії, обумовлює змістово-процесуальні й технологічні основи її впровадження у систему професійної підготовки вчителя. В ній представлені мотиваційні, когнітивні та рефлексивні механізми адаптивного навчання, які виділені в результаті теоретичного аналізу проблеми. Пропонована до використання модель структурована за трьома найбільш значущими аспектами адаптивних процедур: адаптація до особливостей організації процесу навчання; адаптація до майбутньої професійної діяльності; формування адаптивності як особистісної якості (що позначено у результуючій складовій моделі). Так, ціннісно-мотиваційна складова адаптації студента представлена такими функціями як: орієнтація на успіх у майбутній професійній діяльності (конкурентоспроможність); ставлення до навчання у ЗВО як головного засобу досягнення професійного успіху (самореалізація); перспективна орієнтація на особистісний успіх у майбутній професійній діяльності (конкурентоздатність). За аналогією виділені функції в рамках когнітивно-операціонального блоку адаптації (орієнтованість на самореалізацію у навчальній діяльності); здатність до особистісно орієнтованої навчальної

діяльності; особистісне самотворення під впливом самоадаптації до навчальної діяльності та оцінювально-рефлексивного блоку [самоаналіз, самооцінювання ефективності та самоефективності (за Альбертом Бандурою)] навчальної діяльності, професійного становлення й особистісного розвитку з орієнтацією на майбутню професію.

Сформована на теоретико-практичних засадах дослідження фахово-орієнтована парадигма навчання студентів професії вчителя, яка знайшла своє відображення в структурно-функціональній моделі реалізації адаптивного навчання, апробована засобами реалізації наступних дидактичних принципів: принцип забезпечення суб'єкт-суб'єктної фахової взаємодії; діалогово-стратегічного спілкування; оптимального поєднання умов реалізації адаптивних функцій навчання; єдності зустрічних рухів цільового й професійно-результативного компонентів навчання; спрямованості навчання на фахову компетентність та особистісну здатність до конкуренції та принцип цілісності впливу фахового навчання на реалізацію його адаптивних функцій у процесі фахової підготовки вчителя. Всі принципи пов'язані із забезпеченням суб'єктної позиції студентів у структурі освітньо-фахової діяльності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в середній та вищій школі. На їхній основі обґрунтовані критерії та параметри, за якими діагностувалися рівні реалізації адаптивних функцій навчання студентів професії вчителя, виходячи із рівнів сформованості трьох її складових: ціннісно-мотиваційної, когнітивно-операціональної та оцінювально-рефлексивної.

Правомірність і валідність реалізації адаптивних функцій навчання, принципів та умов їх забезпечення з позицій проектування й організації освітньої діяльності студентів з використанням теоретичних основ та технологій забезпечення вимог компетентнісного підходу засобами професійно спрямованого навчання студентів доведена у процесі формувального експерименту.

Проведений експеримент базувався на ключових положеннях, які слугували підґрунтям організації навчального процесу щодо

забезпечення реалізації його адаптивних функцій: пріоритет суб'єктності та індивідуальності; актуалізація набутого адаптивного досвіду кожного студента в умовах виникнення утруднень; суб'єкт-суб'єктна фахова взаємодія – передумова успіху й морально-психологічного комфорту для студентів. Результатом освітньо-фахової діяльності визначався не обсяг засвоєних знань і вмінь використовувати їх у фаховій діяльності, а сформована готовність професійно мислити, діяти та вміти вчитися продовжити життя.

Визначена ефективність експериментального навчання за критеріями загальної адаптивності студентів як співвідношення результату і норми очікування. Так, якщо за результатами діагностування студентів на констатувальному етапі експерименту 14% досягли високого рівня сформованості адаптивності, то після його проведення ці показники вирости до 24%. Збільшилась кількість студентів з достатнім рівнем адаптивності (відповідно з 29% до 52,5%). Кількість студентів із середнім рівнем адаптивності зменшилась з 45% до 15%. Також досить відчутними були зміни, отримані за показниками нижчесереднього рівня сформованості адаптивності студентів (з 12% до 8%). Отримані більш конкретні показники за критеріями адаптивності відповідно до ціннісно-мотиваційної, когнітивно-операціональної, оцінювально-рефлексивної складових адаптивного навчання у процесі проведення занять з фахових та педагогічних дисциплін, які також мають позитивну динаміку змін.

На основі узагальнення особливостей перебігу адаптивних процесів, логіки та методики реалізації адаптивного навчання визначено два блоки базових умов забезпечення його ефективності. Перший блок – забезпечення продуктивної міжособистісної взаємодії в структурі навчальної діяльності, яка трактується як природна взаємодія суб'єкта з об'єктом пізнання, як міжособистісна взаємодія суб'єктів навчання (на рівні “студент-студент”, “студент-викладач”) у процесі спільного виконання навчально-фахових завдань. Другий блок – забезпечення суб'єктності студентів у структурі навчального процесу, яка визначає їх особистісну активність відносно будь-якого виду

діяльності, і що саме важливе – виступає умовою творення власної, особистісно-означеної технології, стилю та режиму активного здійснення освітньо-професійної діяльності.

Психолого-дидактичні умови ефективності адаптивного навчання визначалися відповідно до його ціннісно-мотиваційного, когнітивно-операціонального та оцінювально-рефлексивного критеріїв: усвідомлення обома сторонами суб'єктів навчання як професійно значущого, фахово спрямованого виду спільної діяльності, від ефективності якої безпосередньо залежить майбутній професійний успіх; сприйняття наочності як особистісно значущого тренінгового виду навчально-професійної діяльності, сфери майбутньої самореалізації студентів, потенціалу їхнього особистісного й професійного розвитку; відчуття впевненості в собі, готовності до навчання у нових і постійно змінюваних соціально-академічних умовах; усвідомлення себе як суб'єкта навчальної діяльності, а значить і як відповідального суб'єкта професійного становлення в умовах університетської освіти; сформованість освітньої діяльності, здатності до самоорганізації, самоаналізу, самоконтролю, професійного та особистісного самотворення як результату реалізації суб'єкт-суб'єктної, адаптивної функції навчання професії вчителя; наявність стартового рівня базових освітньо-методичних компетенцій, необхідних для компетентного оволодіння професією та набування досвіду для подальшої самоадаптації з переносом її на інші види життєдіяльності. На жаль, студенти з високим рівнем адаптивності склали лише 24% всіх учасників експериментального навчання.

Система педагогічних умов, апробованих на ефективність в ході формувального експерименту, представлена в методичних рекомендаціях щодо забезпечення реалізації адаптивних функцій навчання студентів, серед яких: самоосвітня діяльність знаходиться на рівні зони найближчого розвитку, передусім, через визначення адекватної, професійно та особистісно значущої мети навчання з диференційованою опорою на зону актуального розвитку в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з викладачем; адаптація освітньої інформації (поданої у підручниках та отриманої з інших джерел) згідно з відповідно поставленими навчальними

завданнями та пріоритетами професійного розвитку студентів як майбутніх вчителів; створення доброзичливого мікроклімату, позитивної емоційно-психологічної атмосфери на занятті, що сприяє підвищенню ефективності адаптивних процесів та розвитку адаптивності студентів засобами їх включення у навчальну діяльність у формі міжособистісної взаємодії; здійснення комплексного діагностування рівнів адаптивності студентів щодо реалізації адаптивних функцій їх навчання (додаток 1).

Узагальнення результатів дослідження обумовлює необхідність продовження наукового пошуку у напрямі формування системи теоретичного та організаційно-методичного забезпечення оптимізації адаптивних процесів в освітній діяльності школярів й студентів. Зокрема, це стосується формування більш чіткого та мобільного діагностичного механізму, прийнятого для масового використання в системі загальної середньої й вищої освіти, розробки технологій поетапного нарощування адаптивного потенціалу студентів – майбутніх учителів, примноження банку технологічних та методичних матеріалів тощо.

EPILOGUE

The formation of a modern teacher, capable of providing a high level of professionalism, personal self-realization, adaptation to the professional and social changes that are naturally occurring in education, necessitates the timely and competent reorientation of his professional training, in general, the technologies of labor activity, in particular. In this regard, the problem of actualization of adaptive possibilities of students and their training of the teacher's profession in the new conditions of education reform according to the measuring criteria and parameters of the evaluation of the quality of the results becomes a special significance.

The experience and scientific researches of the authors of the monograph on adaptation of students to the constantly updated content and methods of teacher training showed that it is competent, personally oriented higher pedagogical education which can provide an increase in the level of implementation of adaptive learning functions, the development of the student's adaptability as a property and ability of his personality by means of educational, scientific, theoretical and practical activity. This may be facilitated by: the development and inclusion of the student's motivational sphere in the active vocationally directed educational activity; actualization of creativity for self-realization of personal research potential of each student; the formation of his active life position, the ability to optimally choose the forms, methods and means of training, adequate to individual opportunities and the needs of continuous professional penetration into the content and essence of adaptive learning.

Of great importance to motivating the teaching of the students of the profession of a teacher, of course, is money, as the expected reward for the results of work, as a universal socio-economic motive and the factor of asserting a teacher in labor, professional activities, in society as a whole, in his social and professional demand.

Studying the state of functioning of adaptive processes in the system of professional training of students made it possible to identify and generalize the most significant problems that are related to: insufficient level of efficiency of introduction of competent education, its transformation into the structure of each subject on the professional training of the future teacher; imbalance and adaptation of the basic theory and professional practice in the structure of the pedagogical process, its insufficient focus on the formation of professional competence, which is realized on the basis of the "I-concept"; the priority of the "subject-subject interaction" of participants in the pedagogical process; a low level of formation of evaluative and reflexive activity, which is one-sidedly actualized in the conditions of information and reproductive education; the dominance of the authoritarian style of management of the educational process, excessive updating of external regulators of influence on subjects of educational and professional activity in conditions of adaptive learning.

From the standpoint of the socio-didactic essence of human adaptation to various aspects of life which directly or indirectly determine the effectiveness of the educational process and the quality of its results in the system of professional training of the future teacher, adaptive learning functions are identified in aggregate act as system-based components of the formation of productive, parity of students' attitudes towards the educational environment, which should become the psycho-social basis of a gradual but dynamic transition from the level of the subject-object axis to the subject-accommodative interaction of educational process. Along with the educational, cognitive, developmental, managerial functions, the adaptive learning function is the base in the design of an individual, personally oriented trajectory of professional growth and self-development of students, the accumulation of their experience of adaptability to changes taking place in the external and internal educational and professional environment.

Adaptive pedagogy as well as its component – the process of adaptation in the structure of professional training of students was researched as a system in which the basic components of a holistic educational or pedagogical process are fully represented: value-motivational, cognitive-operational, evaluative-reflexive. In the context

of the study, an analysis of the most typical types of adaptation (biological, social, psychological, vocational and pedagogical, didactic) was analyzed, and the nature of their objectification in the structure of learning, as well as the implementation of its adaptive functions in the process of vocational training, was determined. In the structure of various types of adaptive processes, didactic adaptation is considered to be the leading one, since in it as a systemic procedure with its actions, operations, etc., there is a cognitive-reflexive mechanism of assimilation of the basic elements of social culture: knowledge, skills, creativity, values, and the teaching of a teacher's profession is treated as the main type of student activity and the success of its course depends exclusively on the implementation of other types of adaptation in the system of teacher training.

The model of the implementation of the adaptive learning function, developed and theoretically substantiated in the monograph, determines the content-procedural and technological basis of its introduction into the system of teacher's professional training. It presents the motivational, cognitive and reflexive mechanisms of adaptive learning, which are isolated as a result of a theoretical analysis of the problem. The proposed model is structured according to the three most important aspects of adaptive procedures: adaptation to the peculiarities of the organization of the learning process; adaptation to future professional activity; formation of adaptability as a personal quality (as indicated in the resulting component of the model). Thus, the value-motivational component of the student's adaptation is represented by the following functions: orientation to success in future professional activities (competitiveness); attitude to studying in the IHE (the institutions of higher education) as the main means of achieving professional success (self-realization); promising focus on personal success in future professional activities (competitiveness). By analogy, the functions are allocated within the cognitive-operational block of adaptation (focus on self-realization in educational activities); ability to personally oriented educational activity; personal self-development under the influence of self-adaptation to educational activity and the evaluation and reflexive unit [self-analysis, self-assessment of effectiveness and self-efficacy (by

Albert Bandura)] of educational activity, professional formation and personal development with an orientation to the future profession.

A theoretical and practical paradigm of teaching the students of the teacher's profession formed on theoretical and practical basis is reflected in the structural-functional model of the implementation of adaptive learning, tested by means of the implementation of the following didactic principles: the principle of ensuring subject-subject professional interaction; dialogue-strategic communication; the optimal combination of conditions for the implementation of adaptive learning functions; the unity of counter-movements of the target and professionally-effective components of learning; the focus of training on professional competence and personal ability to compete and the principle of the integrity of the impact of vocational training on the implementation of its adaptive functions in the process of teacher training. All principles are related to the provision of the subjects' position in the structure of educational activities and the subject-subject interaction of subjects of the pedagogical process in secondary and higher schools. On the basis of these, based on the criteria and parameters on which the levels of implementation of the adaptive functions of teaching the students of the teacher's profession were diagnosed, based on the levels of formation of its three components: value-motivational, cognitive-operational, and evaluative-reflexive.

The validity and validity of the implementation of adaptive training functions, the principles and conditions for their provision from the point of view of designing and organizing educational activities of students using the theoretical foundations and technologies for ensuring the requirements of the competence approach by means of professionally directed students' education is proved in the process of forming an experiment.

The conducted experiment was based on the key statements that served as the basis for the organization of the educational process to ensure the implementation of its adaptive functions: the priority of subjectivity and individuality; actualization of acquired adaptive experience of each student in conditions of difficulties; subject-subjective professional interaction as the prerequisite for success and moral and psychological comfort for students. The result of the educational and

professional activity was determined not only by the amount of knowledge learned and the ability to use them in professional activities, but the formed readiness to think professionally, act and be able to learn the continuation of life.

The effectiveness of experimental training on the criteria of students' general adaptability as a result ratio and expectation norm is determined. So, if according to the results of the diagnosis of students at the stage of the experiment, 14.0% achieved a high level of adaptability, then after this, these indicators rose to 24%. The number of students with a sufficient level of adaptability has increased (from 29% to 52.5%, respectively). The number of students with an average level of adaptability decreased from 45% to 15%. Also, the changes that were obtained from the indicators of the lower level of students' adaptability (from 12% to 8%) were quite noticeable. Obtained more specific indicators on the criteria of adaptability in accordance with the value-motivational, cognitive-operational, evaluation and reflexive components of adaptive learning in the process of pursuing occupations in professional and pedagogical disciplines, which also have a positive dynamics of change. On the basis of the generalization of the peculiarities of the course of adaptive processes, logic and methods of implementing adaptive learning, two blocks of the basic conditions for ensuring its effectiveness are determined. The first block is the provision of productive interpersonal interaction in the structure of educational activity, which is interpreted as the natural interaction of the subject with the object of knowledge, as the interpersonal interaction of subjects of learning (at the level of "student-student", "student-teacher") in the process joint fulfillment of educational-professional tasks. The second block is to ensure the subjectivity of students in the structure of the educational process, which determines their personal activity in relation to any kind of activity, and the most importantly is the fact that it acts as a condition for the creation of its own, personally-designated technology, style and the mode of active implementation of educational and professional activities.

The psychological and didactic conditions of the effectiveness of adaptive learning were determined in accordance with its value-motivational, cognitive-operational and evaluation-reflexive criteria:

awareness of both sides of the subjects of learning as a professionally meaningful, professional-oriented type of joint activity, the effectiveness of which directly depends on future professional success; perception of learning as a personally significant training type of educational and professional activities, areas of future self-realization of students, the potential of their personal and professional development; a sense of self-confidence, readiness to study in new and constantly changing social and academic conditions; awareness of himself as a subject of educational activity, and hence as a responsible subject of professional formation in the conditions of university education; the formation of educational activity, the ability to self-organization, self-examination, self-control, professional and personal self-creation as the result of realization of the subject-subjective, adaptive function of teaching a teacher's profession; the availability of the starting level of the basic teaching and learning competencies necessary for the competent acquisition of the profession and the acquisition of experience for further self-adaptation with the transfer of it to other types of life activities. Unfortunately, students with a high level of adaptability comprised only 24% of all participants in experimental training

The system of pedagogical conditions tested for effectiveness during the molding experiment is presented in the methodological guidelines for ensuring the implementation of the adaptive function of teaching students, among which: self-educational activity is at the level of the zone of the nearest development, first of all, through the definition of adequate, professional and personally significant purpose of study with differentiated based on the area of actual development in the system of subject-subjective interaction with the teacher; Adaptation of educational information (submitted in textbooks and received from other sources) in accordance with the corresponding educational tasks and priorities of professional development of students as future teachers; the creation of a friendly microclimate, a positive emotional and psychological atmosphere in the classroom, which contributes to improving the efficiency of adaptive processes and the development of students' adaptability by means of their inclusion in educational activities in the form of interpersonal interaction; implementation of

complex diagnosis of students' adaptability levels for the implementation of their adaptive learning functions (Appendix 1).

The generalization of the research results necessitates the continuation of scientific research in the direction of forming a system of theoretical and organizational and methodological support for optimizing adaptive processes in the school activities of students and students. In particular, this concerns the creation of a clearer and more mobile diagnostic mechanism adopted for mass use in the system of general secondary and higher education, the development of technologies for gradually increasing the adaptive capacity of students - future teachers, increasing the bank of technological and methodological materials, etc.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. *Абрумова А. Г.* Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А. Г. Абрумова // Психол. журн. – 1985. – Т. 15, № 6. – С. 107-115.
2. *Агаджанян Н. А.* Адаптация и резервы организма / Николай Александрович Агаджанян. – Москва : ФиС, 1982. – 176 с. – С. 20.
3. *Александровский Ю.А.* Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Юрий Александрович Александровский. – Москва : Наука, 1976. – 272 с. – С. 23.
4. *Алексеева Т.В.* Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Алексеева Тетяна Валентинівна: Київ, нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2004. – 176 с.
5. *Андреева Д. А.* О понятии адаптации: исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество: учен. записи / под ред. Б. Г. Ананьева и др. – Л., 1973. – Вып. 13. – С. 62-69.
6. *Андрущенко В. П.* Учитель, якого чекають (польові педагогічні нотатки). – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2015. – 130 с.
7. *Ащепков В. Т.* Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы: автореф. дисс. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / Виталий Тимофеевич Ащепков; Адыгейский гос. ун-т. – Ростов н/Д., 1998. – 43 с.
8. *Балл Г.А.* Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Георгий Алексеевич Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
9. *Бандура А.* Теории социального научения / Альберт Бандура. – Санкт-Петербург : Евразия, 2000. – 320 с. – С. 266-267.
10. *Березин Ф. Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Феликс Борисович Березин. – Ленинград : Наука, 1988. – 270 с. – С. 3.

-
11. *Бондар В. І.* Проблеми становлення і розвитку методології наукового пізнання в педагогіці : монографія / В. І. Бондар. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – 161 с.
 12. *Бондар В. І.* Методологія та філософія наукового пізнання: подібність, відмінність, взаємозбагачення / Володимир Бондар // Український педагогічний журнал. Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2015. – С. 59-68.
 13. *Бондар В. І.* Дидактика : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закладів / Володимир Іванович Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
 14. *Бондар В. І.* Традиційна й нова парадигма едукації педагогічних кадрів [Електронний ресурс] / Володимир Іванович Бондар. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_4_1/statti/Bondar.htm. – Назва з екрана.
 15. *Бондар В. І.* Фахово-орієнтована спрямованість моніторингу як управління якістю підготовки вчителя / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Гірська школа Українських Карпат : наукове фахове видання з педагогічних наук. – Івано-Франківськ, 2013. – № 8-9. – С. 19-25.
 16. *Бондар В. І.* Адаптивні процеси в системі навчання студентів професії вчителя / В. І. Бондар, Т. Л. Опалюк // Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014 – Вип. СХVІІІ(118). – С. 5-18.
 17. *Бондар В. І., Шапошнікова І. М.* Адаптивне навчання: сутність, структура та принципи здійснення на засадах компетентнісного підходу до фахової підготовки вчителя / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практична реалізація: матеріали методичного семінару, 3 квітня 2014 р. : у 2-х ч. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. – ч. 2. – С. 143-151.
 18. *Бондар В. І., Шапошнікова І. М., Севастюк М. С.* Класична та адаптивна педагогіка в умовах багатоваріантного розвитку вищої педагогічної освіти / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, М. С. Севастюк // Наукові записки [зб. наук. статей] / МОН України ; НПУ імені М. П. Драгоманова ; упорядник Л. Л. Макаренко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. СХХV(125). – С. 5-15.
 19. *Бондар В. І.* Критичне мислення в психології та педагогіці: сутність, розвиток, формування : посібник / В. І. Бондар ; Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2015. – 107 с.

-
20. *Бондар В. І.* Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика : монографія / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова ; за ред. В. І. Бондаря. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 332 с.
 21. *Бондар В. І.* Глибинне пізнання самодепривації психіки майбутнього психолога : монографія / Т. С. Яценко, В. І. Бондар. – Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 384 с.
 22. *Выготский Л. С.* Динамика и структура личности подростка. – В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Москва : 1982. – С. 138-142.
 23. *Галус О. М.* Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: [монографія] / Олександр Мар'янович Галус. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – 473 с.
 24. *Голубева Н. М.* Адаптация студентов вуза к профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... канд. наук : 13.00.08 – теорія і методика проф. образования / Н. М. Голубева ; Волжск. гос. инж.-пед. академия. – М., 2003. – 20 с. – С. 4.
 25. *Гончаренко С. У.* Гуманізація освіти України / Семен Устимович Гончаренко // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнар. наук. конф. / за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. – Х., 2001. – С. 131-138.
 26. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – С. 15.
 27. *Гура С. О.* Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / С. О. Гура ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 20 с. – С. 15.
 28. *Дикая Л. Г.* Особенности регуляции функционального состояния оператора в процессе адаптации к особым условиям / Лариса Григорьевна Дикая // Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – М., 1985. – С. 63-90.
 29. *Дичев Т. Г.* Проблемы адаптации и здоровье человека (методологические и социальные аспекты) / Т. Г. Дичев, К. Е. Тарасов. – Москва : Медицина, 1976. – 184 с.
 30. *Егорова Л. Г.* Вопросы адаптации молодого преподавателя к учебно-воспитательному процессу технического вуза / Л. Г. Егорова // Совершенствование научно-педагогической работы преподавателя высшей школы. – Казань, 1982. – С. 14-15.

-
31. *Єльнікова Г. В.* Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / Галина Василівна Єльнікова. – Київ : ДАККО, 1999. – 303 с. – С. 133-139.
 32. *Єльнікова Г. В.* Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: колективна монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін.; за загальною редакцією Г. В. Єльнікової. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 572 с.
 33. *Земцова В. И.* Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода / Валентина Ивановна Земцова. – Москва : Спутник, 2008. – 208 с.
 34. Зязюн І. А. Педагогічний професіоналізм у контексті професійної свідомості / Іван Андрійович Зязюн // Педагог професійної школи : зб. наук. пр. – Київ, 2001. – Вип. 1. – С. 8-17.
 35. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 512 с.
 36. *Киселев Н. М.* Социально-педагогические условия адаптации студентов в педагогическом колледже : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / Н. М. Киселев ; Оренбург, гос. ун-т. – Оренбург, 2000. – 20 с.
 37. *Китаев-Смык Л. А.* Психология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – Москва : Наука, 1983. – 368 с.
 38. *Ковалев В. И.* Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев, А. А. Бодалев. – Москва : Наука, 1988. – 192 с.
 39. *Ковалев Г. А.* Активное социально-психологическое обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения / Георгий Алексеевич Ковалев. – Москва : Наука, 1980. – 259 с.
 40. *Кокс Т.* Стресс / Том Кокс. – МОСКВА : Медицина, 1981. – 216 с.
 41. *Кокун О. М.* Загальна та індивідуальна оптимізація адаптаційних можливостей педагогів / Олег Матвійович Кокун // Актуальні проблеми психології / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2003. – Т. 5 : Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія, ч. 2. – С. 77-89.
 42. *Кокун О. М.* Особливості психофізіологічної адаптації школярів і студентів / Олег Матвійович Кокун // Проблеми безпеки Української нації на порозі 21-го сторіччя : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Київ ; Чернівці, 1998. – С. 429-436.
 43. *Колызаева Н. Г.* Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения : автореф. дисс. ... канд.

психол. наук: спец. 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / Н. Г. Колызаева ; ЛГУ. – Л., 1989. – 15 с.

44. *Корольчук М. С.* Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності / Микола Степанович Корольчук // Вісник. Сер.: Пед. науки. Психол. науки : зб. наук. ст. / Київ, міжнар. ун-т. – Київ, 2002. – Вип. 2. – С. 191-211.
45. Краткая философская энциклопедия. – Москва : Прогресс, 1994. – 576 с. – С. 469.
46. *Кремень В. Г.* Віддаючи пріоритет освіті і науці / Василь Григорович Кремень // Світло. – 2000. – № 3. – С. 3-5.
47. *Кудин В. А.* Пути и опыт реформы высшей технической школы развитых стран Запада / Вячеслав Александрович Кудин // Кримські педагогічні читання : матеріали міжнар. наук. конф. 12-17 верес. 2001 р. – Херсон, 2001. – С. 40-50.
48. *Кузнецов П. С.* Адаптация как функция развития личности / Павел Сергеевич Кузнецов. – Саратов : Изд-во Саратов, ун-та, 1991. – 76 с.
49. *Левитов Н. Д.* О психологических состояниях человека / Николай Дмитриевич Левитов. – Москва : Просвещение, 1964. – 344 с.
50. *Левківська Г. П.* Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти : навч. посіб. / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. – Київ : [б. в.], 2001. – 128 с. – С. 33.
51. *Лопарева Д. В.* Социально-профессиональная адаптация студентов к профессиональной деятельности / Диана Вячеславовна Лопарева // Вестник университета / Гос. ун-т управления. – Москва, 2007. – Вып. 20. – С. 45-52.
52. *Лукашевич Н. П.* Социология образования : конспект лекций / Н. П. Лукашевич, В. Т. Солодков. – Київ : МАУП, 1997. – 224 с. – С. 70.
53. *Ляхова І.* Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників / І. Ляхова, О. Учитель // Рід. шк. – 2001. – № 1. – С. 61-63.
54. *Маркова А. К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / Аэлита Капитоновна Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55-63.
55. *Махнач А. В.* Зависимость динамики эмоциональной напряженности от индивидуальных свойств личности / А. В. Махнач, Ю. В. Бушов // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 130-133.

-
56. *Медведев В. И.* О проблеме адаптации / Всеволод Иванович Медведев // Компоненты адаптационного процесса / под ред. В. И. Медведева. – Ленинград, 1984. – С. 3-16.
 57. *Медведев Г. П.* Адаптация – важнейшая проблема педагогики / Г. П. Медведев, Б. П. Рубин, Ю. Г. Колесников // Сов. педагогика. – 1969. – № 3. – С. 64-67.
 58. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин. – Москва : Педагогика, 1986. – 258 с.
 59. *Мещеряков Б. Г.* Великий психологічний словник / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зінченко. – Київ : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с. – С. 13.
 60. *Милославова Н. А.* Адаптация как социально-психологическое явление / Н. А. Милославова // Социальная психология и философия. – Ленинград, 1973. – С. 119.
 61. *Мирошникова В. П.* Психологическое здоровье и адаптация студентов / В. П. Мирошникова, Ф. В. Михайлова, Р. В. Роженец // Состояние здоровья и работоспособность студентов вузов. – Москва, 1974. – С. 151-203.
 62. *Митина Л. М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Лариса Максимовна Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
 63. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал / Лариса Максимовна Митина. – Москва : Педагогика, 1994. – 135 с.
 64. *Мороз А. Г.* Профессиональная адаптация выпускника педагогического ВУЗа : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики / Алексей Григорьевич Мороз ; КГПИ. – К., 1983. – 430 с.
 65. *Мурахов И. В.* Возможности организма человека / Игорь Викторович Мурахов. – Москва : Знание, 1988. – 89 с.
 66. *Нимаев Б. Б.* Адаптация будущих учителей технологии и предпринимательства к профессионально-педагогической деятельности в современных условиях : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики / Б. Б. Нимаев ; Бурят, гос. ун-т. – Улан-Удэ – 2007. – 20 с.
 67. *Ничкало Н. Г.* Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями / Нелля Григорівна Ничкало // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр.: у 2-х ч. – Київ : Вінниця, 2002. – Ч. 1. – С. 6-22.

-
68. *Олефір В. О.* Вплив особистісних особливостей студентів на їх адаптацію до навчання в вузі / Валерій Олександрович Олефір // Актуальні проблеми психології навчання. – Харків, 1995. – С. 214-217.
 69. *Оллпорт Г.* Личность в психологии / Гордон Оллпорт. – Москва : КСП+ ; СПб.; Ювента, 1982.-235 с.
 70. *Ольшанский В. Б.* Практическая психология для учителя / Вадим Борисович Ольшанский. – МОСКВА : Онега, 1994. – 268 с.
 71. *Опалюк Т. Л.* Умови підвищення ефективності реалізації адаптивної функції навчання студентів професії вчителя / Тетяна Леонідівна Опалюк // Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. / за наук. ред. В. І. Бондаря. – Київ, 2014. – Вип. 24 – С. 158-162.
 72. *Опалюк Т. Л.* Фізіологічні і психологічні аспекти адаптації дитини до школи / Тетяна Леонідівна Опалюк // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2011. – Вип. 11. – С. 568 – 575.
 73. *Опалюк Т. Л.* Дидактичні умови реалізації адаптивних функцій навчання студентів у процесі професійної підготовки вчителя: автореферат канд. педагогічних наук: спец. 13.00.09 – теорія навчання / Тетяна Леонідівна Опалюк. Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2014. – 20 с.
 74. *Павленко В. В.* Психологія вчителя в стресових професійних ситуаціях : монографія / Владислав Вікторович Павленко. – Кіровоград : РВЦ КДПУ імені В. Винниченка, 2006. – 255 с.
 75. *Плотнікова О. Б.* Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 – теорія навчання / Олена Борисівна Плотнікова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 152 с. – С. 21.
 76. Про концепцію державної системи професійної орієнтації населення : постанова Кабінету Міністрів України від 17 верес. 2008 р. № 842 // Офіц. вісн. України. – 2008. – № 72. – С. 24-26.
 77. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов: обзорная информация / сост. В. И. Брудный ; НИИ проблем высш. шк. Отдел науч. информации. – М., 1976. – 44 с.
 78. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.

-
79. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с. – С. 10.
 80. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – Київ : Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
 81. *Реан А. А.* Психологический анализ уровня удовлетворенности избранной профессией / Артур Александрович Реан // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 83-87.
 82. *Розов В. І.* Психологічний аналіз адаптивності в екстремальних умовах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.04 – мед. психологія / В. І. Розов ; Ін-т психології АПН України. – Київ, 1993. – 17 с.
 83. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – Москва : 1957. – С. 260.
 84. *Салатинян С. А.* Подвижность ВВД и процесс адаптации первокурсников / С. А. Салатинян, Р. Н. Чагарян // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973. – С. 29-31.
 85. *Сантросян К. О.* Адаптация первокурсника и сила нервной системы / К. О. Сантросян, М. О. Марикян // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973. – С. 26-29.
 86. *Сарджевеладзе Н. И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Нодар Ильич Сарджевеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 204 с.
 87. *Секун В. И.* Индивидуально-психологические особенности и взаимоотношения студентов / Виталий Иванович Секун. – Минск : Вышейш. шк., 1976. – 186 с.
 88. *Селье Г.* Очерки об адапционном синдроме : пер. с англ. / Ганс Селье. – Москва : МЕДГИЗ, 1960. – 254 с.
 89. *Семиченко В. А.* Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – Київ : Видав.-поліграф. центр “Київ, ун-т”, 2001. – Ч. I. – 217 с.
 90. *Семенов И. Н.* // Вопросы психологи. – Москва : 1982. – № 5. – С. 162.
 91. *Сидорчук Н. Г.* Теоретико-методологічні основи дослідження підготовки майбутнього учителя до самоосвітньої діяльності / Нінель Герандівна Сидорчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – К., 2001. – Ч. 2. – С. 149-151.

-
92. *Соколова И. М.* Методы исследования адаптации студентов / Ирина Михайловна Соколова. – Харьков : ХМУ, 2001. – 276 с.
 93. *Соколова И. М.* Дослідження системи відношень студентів як показника психологічної адаптації до навчання у вузі / Ирина Михайлівна Соколова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2000. – Т. II, ч. 6. – С. 305-308.
 94. *Солодухова О. Г.* Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 – пед. та вікова психологія / О. Г. Солодухова ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 1998. – 34 с.
 95. *Солодухова О. Г.* Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації / Ольга Георгіївна Солодухова. – Донецьк : Лебідь, 1996. – 175 с.
 96. *Стрельников В. Ю.* Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання : у 2-х кн. / Віктор Юрійович Стрельников. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн. 2. – 230 с.
 97. *Франчук Т. Й.* Основи забезпечення інтеграції дисциплін педагогічного циклу в структурі професійної підготовки вчителя // Цілісний освітній простір: педагогічні основи формування : монографія / Т. Й. Франчук. – Кам'янець-Подільський, 2009. – 244 с.
 98. *Франчук Т. Й.* Основи розвитку індивідуальної навчальної діяльності студента : монографія / Т. Й. Франчук. – Кам'янець-Подільський : ПП "Медобори – 2006", 2012. – 134 с.
 99. *Франчук Т. Й.* Педагогічні основи формування аналітичної діяльності студента [Текст] : навч.-метод. посіб. / Т. Й. Франчук, І. Ю. Шамрай. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2013. – 129 с.
 100. *Франчук Т. Й.* Основи професійного саморозвитку студента, педагога в умовах компетентнісної моделі освіти [Текст] : навч.-метод. посіб. / Т. Й. Франчук, І. Л. Пукас. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2016. – 167 с.
 101. *Франчук Т. Й.* Інтеграція освітньої та наукової діяльності в системі професійної підготовки студентів // Научная Украина. Сборник материалов Всеукраинской научной конференции с международным участием 25 мая 2015 г. – Днепропетровск : "SeKum Software", 2015. – С. 134-137.
 102. *Франчук Т. Й.* Аналіз та самоаналіз як основа програмування пріоритетних напрямів професійного саморозвитку студента

-
- // Гуманітарні студії: Україна. – Польща : збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – С. 173-179.
103. *Хатунцева С. М.* Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика проф. навчання / Світлана Миколаївна Хатунцева ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2004. – 204 с. – С. 55-68.
104. *Чайка В. Г.* Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе / В. Г. Чайка // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 35-41.
105. *Шапар В. Б.* Психологічний тлумачний словник / Віктор Борисович Шапар. – Київ : Прапор, 2004. – С. 9.
106. *Шик М. П.* Адаптація студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика проф. освіти / Михайло Петрович Шик ; Черкас, нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2010. – 253 с. – С. 60.
107. *Aubert H.* Physiologie der Netzhaut / Hermann Aubert [Esther von Krosigk (Hrsg).] – Saarbrücken: Vdm Verlag Dr. Müller, 2007. – 412 p.
108. *Chemers M. M.* Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment / M. M. Chemers, L. Hu, B. F. Garcia // Journal of Educational Psychology. – 2001. – Vol. 93, № 1. – P. 55-64.
109. *Delor P.* De la medecine sociale / P. Delor. – Paris, 1966. – 216 p.
110. *Markel K. S.* Job characteristics, work-school conflict, and school outcomes among adolescents : Testing a structural model / K. S. Markel, M. R. Frone // Journal of Applied Psychology. – 1998. – Vol. 83, № 2. – P. 277-287.
111. *Parker S.* Adaptation / S. Parker. – Chicago : Heinemann Library, 2001. – 32 p.
112. *Pevrly S. T.* College adults are not good at self-regulation : A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking / S. T. Pevrly, K. E. Brobst, M. Gracham, R. Shaw // Journal of Educational Psychology. – 2003. – Vol. 95, № 2. – P. 335-346.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Науково-методичні й освітньо-професійні рекомендації суб'єктам педагогічної взаємодії: викладачам і студентам

На основі аналізу апробованої системи адаптивного навчання, сутнісної інтерпретації та оцінювання отриманих результатів розроблялися методичні рекомендації, орієнтовані на підвищення ефективності реалізації адаптивних функцій навчання, актуалізацію розвитку адаптивності майбутніх педагогів у процесі їх професійного становлення.

Сформовані комплекси методичних рекомендацій окремо для викладачів, як організаторів навчального процесу, та студентів, як суб'єктів освітньо-пізнавальної діяльності, професійного розвитку, а також окремий комплекс методичних рекомендацій, спрямованих на інтенсифікацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів-професіоналів та студентів – майбутніх фахівців у структурі навчання, а відтак і навчання студентів як суб'єктів їхнього професійного становлення.

Розроблені комплекси методичних рекомендацій, якими передбачалося підвищення ефективності реалізації адаптивної функції навчання, виходячи з наступних базових положень, обґрунтованих у теоретичній частині дослідження:

- Навчання трактується як взаємопов'язана суб'єкт-суб'єктна діяльність викладачів та студентів, спрямована на реалізацію комплексу навчальних завдань, що складають змістову та технологічну основу їх освітньо-професійної підготовки в рамках конкретних навчальних дисциплін, побудованої на засадах міжпредметних зв'язків та фундаменталізації педагогічної освіти.

- Модернізація освітньої діяльності має відбуватися у напрямку підвищення адаптивності суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників, підвищення питомої ваги інтерактивних форм і методів навчання з домінантою на активність і самостійність студентів.

- Організація навчання має передбачати поступову трансформацію управлінських функцій, які реалізуються викладачем, у самоуправлінські, які забезпечуються студентами, як суб'єктами освітньої діяльності, за їх прямої

й зворотної взаємодії з викладачем.

Ефективність навчального процесу у ЗВО, як і вплив на неї адаптивних процедур, залежать як від викладачів, зокрема, їх стилю організації освітньої діяльності, так і від студентів, їх здатності адаптуватися до постійно ускладнювальних умов кредитно-модульної системи професійної підготовки, в основі якої – особистісно орієнтовані фахові технології навчання професії вчителя.

Серед виділених типових проблем та утруднень, які стосуються освітньої діяльності студентів і які ігноруються в ході формування відповідного комплексу науково-методичних рекомендацій, наступні:

- домінування мотивації освітньої діяльності, пов'язаної, в основному, із зовнішнім педагогічним аналізом й оцінюванням знань, умінь з боку викладачів, орієнтація студентів на зовнішні регулятори діяльності, з недостатнім рівнем сформованості здатності до саморегуляційної, самооцінювальної, рефлексивної діяльності;
- низький рівень сформованості самостійності студентів, яка не зорієнтована на вирішення завдань особистісного, професійного самозростання;
- відсутність чітких установок на досягнення успіху, самоефективність, розуміння й використання власного потенціалу, знання себе як суб'єкта освітньої діяльності, не сформованість системного підходу до самодіагностики.

Щоб виправляти описану ситуацію, студентам рекомендувалося:

1. Ще на початку навчання у ЗВО формувати для себе адекватну мотиваційну основу, пов'язану із успішною професійною діяльністю у перспективі, а також уявлення про себе як майбутнього вчителя за вибраним фахом.

2. Перед тим, як виконувати навчальне завдання, важливо визначати його професійну значущість, тобто сприймати як професійно важливу проблему, яка є типовою для педагогічної практики і не має однозначного вирішення, а також у кожній конкретній ситуації потребує особистісного самовизначення у її контексті (у кожному випадку рішення буде індивідуальним, особистісно означеним, персонально відповідальним).

3. Розвивати здатність до навчання в умовах інтерактивних, діалогових форм та методів. Для цього студент повинен намагатися:

- активно самодолучатися до колективного вирішення навчальних проблем на кожному занятті;

– з кожної проблеми формувати і, відповідно, коректно формулювати свою позицію, точку зору на проблему, варіант її вирішення в умовах альтернативно можливого;

– самокритично сприймати різні точки зору інших на проблему, співвідносити її з власною, визначати оптимальну;

– активно тренувати здатність до міжособистісного спілкування у навчанні й ставитися до нього як до професійно значимої якості, яка є необхідною для користування інтерактивними формами та методами навчання учнів у майбутній професійній діяльності.

4. Намагатися постійно підвищувати свій рівень компетентності (в тому числі через відповідні форми самостійної, самоосвітньої роботи) з теоретико-практичних засад організації освітньої діяльності на основі міжособистісної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, логіки її проектування та формування, що є основою для саморозвитку власного стилю й технологій освітньо-фахової діяльності, яка здійснюється на саморегулятивній основі.

5. Формувати суб'єктну позицію у навчанні на основі:

- самоактуалізації, самореалізації в освітній діяльності;
- установки на майбутній професійний успіх, власний рейтинг серед студентів за результатами академічної успішності;
- формування активної життєвої позиції, аналітичної, оцінювально-рефлексивної діяльності.

6. Постійно дбати про те, щоб формування освітньо-професійної компетентності відбувалося на основі Я-концепції, тобто, щоб отримані знання були професійно мотивованими та фахово усвідомленими, склали реальний актив для майбутньої професійної діяльності.

Методичні рекомендації щодо забезпечення ефективної взаємодії викладача та студентів у структурі освітньої діяльності, формування студента як суб'єкта навчання, професійного становлення.

Насамперед, важливо визнати, що:

1. Педагогічна взаємодія в системі адаптивного навчання за особливих умов його реалізації є свого роду педагогічним інструментом забезпечення діалогізації в процесі опрацювання навчальних дисциплін фахово-педагогічного спрямування. Завданням педагогічної взаємодії є не лише оптимізація процесу навчання, а й спрямування його на наскрізну (цілісну) адаптацію студентів до майбутньої професійної діяльності, результатом якої стане адаптивність студента як його особистісно-професійна якість – запорука його успіху, конкурентоспроможності та здатності до конкуренції на ринку освітньої праці.

2. Діалогічна основа навчання сприяє оптимізації вивчення навчальних дисциплін студентом, зокрема, забезпеченню глибини його розуміння, формування особистісного ставлення до нього, здатності до його продуктивного використання на практиці, розвитку критичності педагогічного мислення, формування освітньо-виховних дій, звичок і поведінки.

3. Навчальний процес інтерактивного рівня, який базується на діалогічній основі, орієнтує на самоорганізацію студента в освітній діяльності, сприяє забезпеченню продуктивних стосунків між викладачами та студентами у навчально-виховному, адаптивно зорієнтованому процесі й педагогічній діяльності.

Загальні рекомендації:

- Визнання головним критерієм ефективності дидактичної взаємодії – створення у її рамках умов для ефективної реалізації адаптивної функції навчання кожного студента професії вчителя.

- Взаємодія суб'єктів навчального процесу має бути, насамперед, спрямованою на адаптацію студентів до особистісно і фахово-орієнтованих педагогічних технологій навчання й у навчанні (інформаційно-комунікаційні технології) як центральної інтегративної мети системи професійної підготовки майбутнього вчителя.

- При організації інтерактивної діяльності як викладач, так і студенти повинні прийняти спільні “правила” взаємодії, як принципи адаптивного навчання, які найбільшою мірою визначають інтегральну здатність до адаптивних дій на різних рівнях взаємодії у структурі навчального процесу.

- Як викладач, так і студенти сприяють: забезпеченню позитивної емоційно-психологічної атмосфери, яка дозволяє почувати себе емоційно комфортно, культивувати культуру міжособистісних стосунків.

- Необхідно періодично здійснювати викладачем та студентами аналіз сумісної освітньої діяльності з результативності кожного, визначаючи перспективи та конкретні шляхи її оптимізації та розвиваючи здатність за мінімум зусиль і часу домагатися найкращих результатів.

Подані вище методичні рекомендації щодо підвищення ефективності реалізації адаптивного навчання студентів є загальними. Вони розроблені на основі аналізу теоретичної сутності адаптивного навчання та практики організації освітньої діяльності студентів в умовах формування експерименту. Їх можна сприймати студентами і викладачами як теоретичні

положення й технологічні процедури, у контексті яких необхідно самовизначитися і проектувати свій власний шлях та траєкторію адаптації до умов реалізації адаптивного навчання в системі підготовки вчителя сучасної української школи, здатної сформувати у кожного її випускника цілісну, багатофакторну адаптивність, так потрібну для подальшої бакалаврської та магістерської освіти, майбутньої професійної діяльності в новій українській школі.

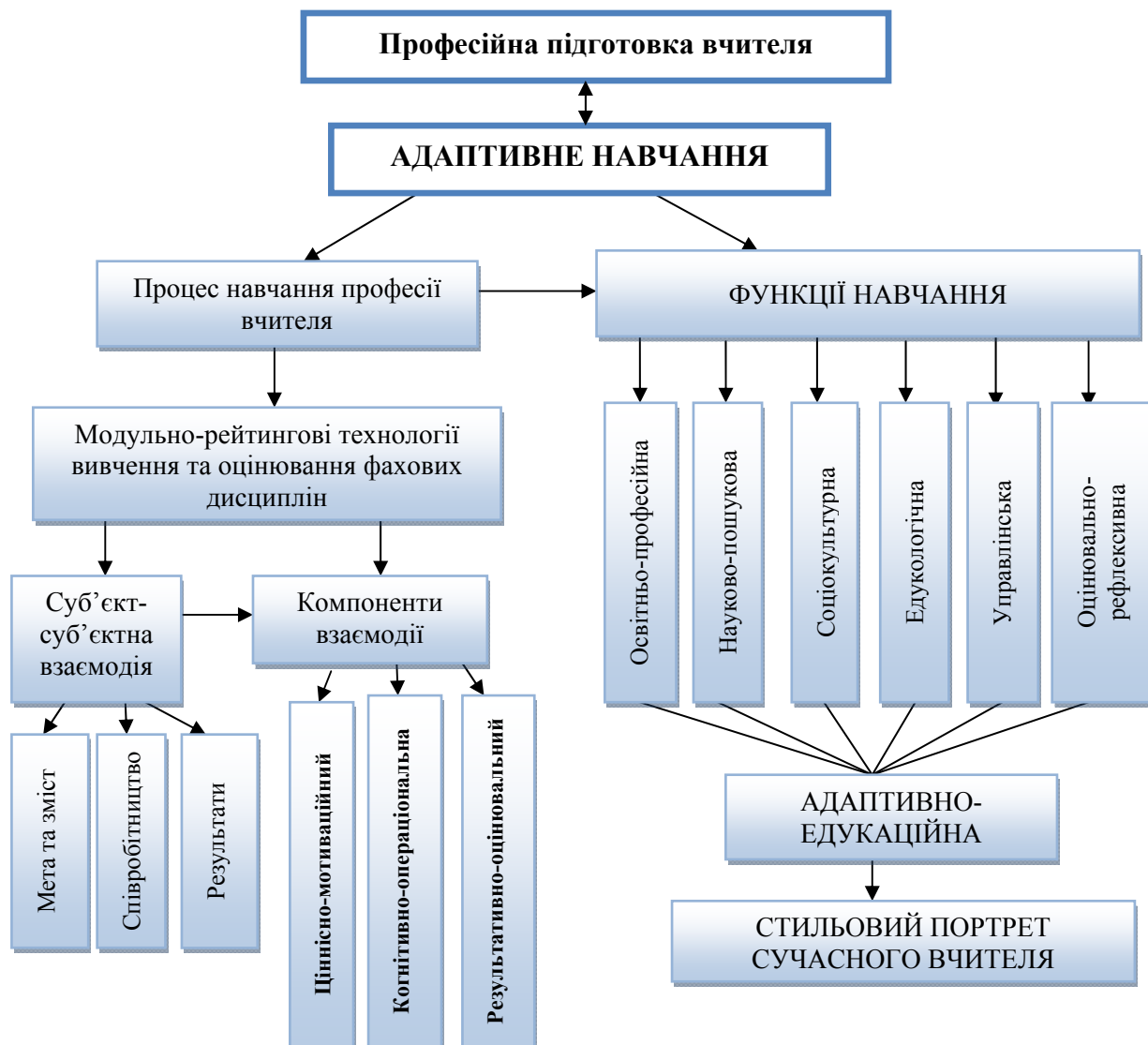


Рис. 16. Системно-структурна модель адаптивного навчання як дидактична цілісність освітньо-професійної підготовки вчителя

^{1/} **ЕДУКОЛОГІЯ** – наука про освіту (лат. edico – навчаю) – комплексна наука про освіту, яка вивчає всі явища у сфері освіти в їх цілісності, у той час, коли її окремі галузі – педагогіка, андрагогіка, геронтологіка та інші досліджують окремі аспекти феномену освіти.

**Анкета визначення загальної адаптивності студентів
у процесі професійного становлення**

Шановний студенте! Пропонуємо Вам взяти участь у дослідженні, пов'язаному з визначенням рівня сформованості вашої адаптивності в процесі професійного становлення. Анкетування анонімне.

1. Наскільки реалізувалися ваші очікування стосовно якості освіти, яку ви отримуєте у ЗВО?
а) відсотків 10; б) відсотків 40; в) відсотків 60; г) майже повністю.
2. Чи подобається вам навчатися у ЗВО?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
3. Чи часто відчуваєте успіх у навчальній діяльності?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
4. У процесі навчання ви більшою мірою орієнтуєтеся на успіх у майбутній професії, ніж на отримання позитивної оцінки.
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
5. Чи комфортно себе почуваєте на навчальних заняттях?
а) відсотків 10; б) відсотків 40; в) відсотків 60; г) періодично.
6. На якому рівні складності для вас проходить навчальний процес у ЗВО?
а) високому; б) вище середнього; в) середньому; г) низькому.
7. Чи готові ви до переходу на більш складну, інтенсивну інтелектуальну роботу, що забезпечить більш якісне формування професійної компетентності?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
8. Наскільки система професійної освіти забезпечує формування ваших особистісних якостей?
а) відсотків на 10; б) відсотків на 40; в) відсотків на 60; г) повністю.
9. Який відсоток часу ви працюєте за інноваційними освітніми технологіями?
а) відсотків 10; б) відсотків 40; в) відсотків 60; г) майже всі.

-
10. Чи орієнтуєтеся ви на майбутню професію у процесі навчання у ЗВО?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
11. Чи сформувалися у вас довірливі взаємовідносини з вашими викладачами?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
12. Чи вважаєте себе людиною активною, наперед знаючу, що їй хочеться і як цього можна досягти?
а) ні; б) до певної міри; в) так; г) в основному.
13. Чи реалізуєте ви себе, свій особистісний потенціал у процесі навчальної діяльності?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
14. На якому відсотку навчальних занять ви працюєте на рівні своїх інтелектуальних можливостей?
а) відсотків на 10; б) відсотків на 40; в) відсотків на 60; г) майже на всіх.
15. Чи сприяють навчальні заняття формуванню власної позиції в контексті теми, що вивчається?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
16. Чи часто використовуються діалогічні, дискусійні форми навчання на ваших заняттях?
а) ніколи; б) інколи; в) часто; г) постійно.
17. Чи часто використовуєте творчі методи навчання на заняттях?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
18. Як часто викладачі використовують навчальні завдання різної складності, враховуючи рівні навчальних можливостей студентів?
а) ніколи; б) інколи; в) часто; г) постійно.
19. Чи часто виконуєте творчі завдання на заняттях у ЗВО?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
20. Чи маєте власний стиль та методику освітньої діяльності?
а) відсотків на 10; б) відсотків на 40; в) відсотків на 60; г) маю.
21. Чи часто боїтеся висловити свою точку зору на навчальних заняттях?
а) ні; б) до певної міри; в) так; г) в основному.

Загальний рівень адаптивності студентів у процесі професійного становлення визначається відповідно до отриманої кількості балів

Високий рівень 4 бали	Достатній рівень 3 бали	Задовільний рівень 2 бали	Низький рівень 1 бал
1Г	1В	1Б	1а
2Г	2В	2Б	2а
3Г	3В	3Б	3а
4Г	4В	4Б	4а
5В	5Б	5Г	5а
6В	6Б	6Г	6а
7Г	7В	7Б	7а
8Г	8В	8Б	8а
9Г	9В	9Б	9а
10Г	10В	10Б	10а
11В	11Г	11Б	11а
12Г	12В	12Б	12а
13Г	13В	13Б	13а
14Г	14В	14Б	14а
15Г	15В	15Б	15а
16Г	16В	16Б	16а
17Г	17В	17Б	17а
18Г	18В	18Б	18а
19Г	19В	19Б	19а
20Г	20В	20Б	20а
21В	21Г	21Б	21а
64-84	43-63	22-42	0-21

**Рівень спрямованості на успіх у майбутній професійній діяльності.
Ставлення до навчання (О. Цимбал)**

1. Чи є для вас більш важливим отримання диплому про освіту, ніж перспектива успішної професійної діяльності?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
2. У досягненні майбутнього професійного успіху ви більше розраховуєте на систему освіти, що вам пропонує ЗВО, ніж на себе, власну самоосвітню роботу?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
3. Чи вірите ви, що відмінник навчання у ЗВО неодмінно буде відмінним спеціалістом у професійній діяльності?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
4. Чи орієнтуєте ви себе на забезпечення власної конкурентоспроможності в майбутній професійній діяльності?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
5. Чи аналізуєте ви свою освітню діяльність та її результати?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
6. Чи задоволені ви своїм власним стилем та методикою навчання?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
7. Чи виділили ви для себе пріоритетні сфери професійного саморозвитку, тобто особистісні якості, знання, вміння, яким треба приділити особливу увагу, щоб бути успішним у майбутній професії?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
8. Чи вчить, на вашу думку, ЗВО працювати студентам самостійно?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
9. Чи займаєтесь ви самоосвітою, тобто працюєте над освітніми проблемами за власною ініціативою?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
10. Чи сформувався у вас свій стиль, методика та режим навчальної праці?
а) відсотків на 10; б) відсотків на 40; в) відсотків на 60; г) повністю.

11. На вашу думку, чи вмієте ви учитися?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
12. Чи вмієте ви працювати самостійно? Чи сформовані у вас для цього необхідні якості та вміння?
а) відсотків на 10; б) відсотків на 40; в) відсотків на 60; г) повністю.
13. Чи вважаєте ви, що сформували основні життєві цінності самі, всупереч тим, що пропонує сьогодні школа, батьки?
а) відсотків на 10; б) відсотків на 40; в) відсотків на 60; г) повністю.
14. Чи подобається вам самостійно вирішувати навчальні проблеми, розширювати власні знання?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
15. Вам подобається індивідуальна, консультативна форма роботи з викладачем?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.

Високий рівень 4 бали	Достатній рівень 3 бали	Задовільний рівень 2 бали	Низький рівень 1 бал
1а	1б	1в	1г
2а	2б	2в	2г
3а	3б	3в	3г
4г	4в	4б	4а
5г	5в	5б	5а
6в	6г	6б	6а
7г	7в	7б	7а
8г	8в	8б	8а
9в	9г	9б	9а
10в	10г	10б	10а
11г	11в	11б	11а
12г	12в	12б	12а
13в	13б	13г	13а
14в	14г	14б	14а
15г	15в	15б	15а
60-46	45-31	30-16	15-0

Дякуємо за участь в анкетуванні!

**Анкета на визначення рівня мотивації
студентів стати педагогом**

Шановний студенте, постав, будь ласка, відмітку “+” у відповідній графі навпроти кожної відповіді на питання: "Чи прагну я стати педагогом?"

Відповіді на питання: Чи прагну я стати педагогом?	так	сум- ніваюся	ні
1) я люблю дітей, тому прагну стати вчителем			
2) я не люблю вчити дітей, але думаю, що педагогічна освіта мені не завадить на будь-якій роботі			
3) так сталося, що я вступив(ла) у педагогічний університет і повинен(на) опанувати цією професією			
4) я вважаю, що маю педагогічні здібності, тому прагну стати вчителем			
5) я вважаю професію педагога престижною, тому прагну отримати педагогічну освіту			
6) я вважаю професію педагога сьогодні непрестижною, тому отримавши освіту в педагогічному університеті, скоріше всього зміню свою професію			
7) я випадково вступив (ла) в педагогічний університет, тому відучуся, отримаю диплом, а там буде видно, чи буду я працювати вчителем			
8) я зовсім не прагну стати вчителем, а навчаюся в університеті, тому що треба ж отримати якусь освіту			
9) я закінчу навчання на бакалавра і обов'язково поступлю в магістратуру для того, щоб побудувати науково-педагогічну кар'єру			
10) я мрію закінчити навчання у магістратурі педагогічного університету для того, щоб мати право викладати не тільки в школах, а й у закладах вищої освіти			

Методика С. Ємельянова “Самооцінювання впевненості в собі”

Інструкція. Прочитайте кожне твердження, оберіть той варіант відповіді, який, на вашу думку, справедливий щодо вас, випишіть номер твердження і кількість балів, яким воно оцінюється (бали вказано в дужках поряд із відповідями).

1. Люди мене не розуміють:
а) часто (0); б) рідко (3); в) такого не буває (5).
2. Почуваю себе "не у своїй тарілці":
а) рідко (5); б) усе залежить від ситуації (3); в) дуже часто (0).
3. Я – оптиміст:
а) так (5); б) тільки в окремих випадках (3); в) ні (0).
4. Радіти чому завгодно:
а) дурниця (0); б) допомагає пережити тяжкі хвилини (3); в) цього варто повчитися (5).
5. Я хотів би мати такі самі здібності, як інші:
а) так (0); б) інколи (3); в) ні, я маю кращі здібності (5).
6. Я маю занадто багато вад:
а) це так (0); б) так гадають інші (3); в) це неправда (5).
7. Життя прекрасне:
а) це справді так (5); б) це надто загальне твердження (3); в) зовсім ні (0).
8. Я почуваюся непотрібним:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).
9. Мої вчинки незрозумілі для інших:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).
10. Мені кажуть, що я не виправдовую надій:
а) так (5); б) усе залежить від ситуації (3); в) дуже рідко (0).
11. Я – песиміст:
а) так (0); б) у виняткових випадках (3); в) ні (5).
12. Як кожна мисляча людина, я аналізую свою поведінку:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).

-
13. Життя – це сумна річ:
а) взагалі так (0); б) це твердження надто загальне (3);
в) це не так (5).
14. Сміх – це здоров'я:
а) банальне твердження (0); б) варто пам'ятати про це у складних ситуаціях (3); в) зовсім ні (5).
15. Люди мене недооцінюють:
а) на жаль, це так (0); б) не надаю цьому великого значення (3);
в) зовсім ні (5).
16. Я оцінюю інших занадто суворо:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).
17. Після невдач завжди приходиться успіх:
а) вірю в це, хоча й розумію, що це віра в диво (б);
б) може, й так, але наукою це не доведено (3);
в) не вірю, тому що це забобони (0).
18. Я поводжуся агресивно:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).
19. Буваю самотнім:
а) дуже рідко (5); б) іноді (3); в) занадто часто (0).
20. Люди недобррозичливі:
а) більшість із них (0); б) деякі з них (3); в) зовсім ні (5).
21. Не вірю, що можливо досягти того, чого бажаєш:
а) тому що не знаю того, кому це вдалося (0); б) іноді це вдається (3);
в) я вірю, що це не так (5).
22. Вимоги, які ставить переді мною життя, перевищують мої можливості:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).
23. Це неправда, що кожна людина незадоволена власною зовнішністю:
а) гадаю, що так (0); б) мабуть, іноді так (3);
в) не думаю, що це так (5).
24. Коли я щось роблю або кажу, то буває, що мене не розуміють:
а) часто (0); б) іноді (3); в) дуже рідко (5).
25. Я люблю людей:
а) так (5); б) це твердження занадто загальне (3); в) ні (0).
26. Буває, що я не впевнений у власних здібностях:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).

-
27. Я задоволений собою:
а) часто (5); б) іноді (3); в) рідко (0).
28. Слід бути критичнішим до себе, ніж до інших людей:
а) так (0); б) не знаю (3); в) ні (5).
29. Вірю, що мені вистачить сил реалізувати свої життєві плани:
а) так (5); б) буває по-всякому (3); в) ні (0).

Опрацювання результатів.

Увага: якщо ви не набрали однакової кількості балів (наприклад, 0 і 0; 3 і 3; 5 і 5) за парами 3 і 18; 9 і 25; 12 і 22, то загальний результат тесту можна вважати випадковим, недостовірним.

Шкала для інтерпретації результатів:

0-40 балів. На жаль, ви закомплексовані. Ви оцінюєте себе негативно, “зациклились” на своїх слабкостях, вадах, помилках. Ви постійно боретесь із собою, і це тільки поглиблює ваші комплекси і саму ситуацію, ще більше ускладнює ваші стосунки з людьми. Спробуйте думати про себе інакше: зосередьтесь на тому, що у вас сильне, тепле, добре і радісне. Ви побачите, що дуже швидко зміниться ваше ставлення до себе і оточення;

41-80 балів. Ви маєте всі можливості самі долати свої комплекси. Взагалі вони не дуже заважають вам жити. Інколи ви боїтесь оцінювати себе та свої вчинки. Запам’ятайте: ховати голову в пісок – справа безперспективна, вона може тільки тимчасово пом’якшити вашу проблему. Від себе не втечеш, будьте сміливішими;

81-130 балів. Ви не позбавлені комплексів, як і будь-яка нормальна людина, але чудово вирішуєте власні проблеми. Ви об’єктивно оцінюєте свою поведінку і вчинки інших людей. Свою долю ви тримаєте у власних руках. У компаніях ви почуваетесь вільно і легко, і люди почувуються з вами так само;

131-150 балів. Ви гадаєте, що у вас взагалі немає комплексів. Не дуріть самі себе – так не буває. Ваше уявлення про себе далеке від реальності. Самообман і завищена самооцінка небезпечні. Спробуйте подивитися на себе збоку. Комплекси можна долати, а можна їх любити. Вас вистачить і на те, і на інше. Інакше ваш комплекс самозакоханості переросте в зарозумілість, зверхність, спричинить негативне ставлення до вас інших, істотно зіпсує ваше життя.

Діагностика індивідуальної міри виразності рефлексивності (А. Карпов)

Інструкція: Вам треба позначити у бланку відповідей один з варіантів: 1 – цілком неправильно; 2 – неправильно; 3 – скоріше неправильно; 4 – не знаю; 5 – скоріше правильно; 6 – правильно; 7 – цілком правильно. Не замислюйтеся подовгу над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може.

№	Твердження	цілком неправильно	не правильно	скоріше неправильно	не знаю	скоріше правильно	правильно	цілком правильно
		+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
1.	Прочитавши гарну книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.							
2.	Коли мене раптом зненацька про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.							
3.	Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити в справі, я звичайно подумки планую майбутню розмову.							
4.	Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.							
5.	Коли я міркую над чимсь або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.							
6.	Приставаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.							
7.	Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.							
8.	Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений мною.							
9.	Я часто ставлю себе на місце іншої людини.							
10.	Для мене важливо в деталях уявити собі хід майбутньої роботи.							

11.	Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.							
12.	Я волію діяти, а не міркувати над причинами своїх невдач.							
13.	Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.							
14.	Як правило, щось задумавши, я вибудовую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.							
15.	Я турбуюся про своє майбутнє.							
16.	Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.							
17.	Часом я приймаю необдумані рішення.							
18.	Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, приводячи все нові й нові аргументи в захист своєї точки зору.							
19.	Якщо відбувається конфлікт, то, міркуючи над тим, хто в ньому винуватий, я в першу чергу починаю із себе.							
20.	Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати й зважити.							
21.	У мене бувають конфлікти від того, що я, часом, не можу вгадати, якого поведження очікують від мене навколишні.							
22.	Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною, я якби подумки веду з нею діалог.							
23.	Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки й почуття викликають в інших людей мої слова та вчинки.							
24.	Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не скривдити.							
25.	Вирішуючи трудове завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.							
26.	Якщо я з кимсь сварюся, в більшості випадків не вважаю себе винуватим.							
27.	Рідко буває так, що я жалкую про сказане.							

Ключ до опитувальника:

“Прямі твердження”: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25;

“Зворотні твердження”: 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27.

Обробка результатів:

Бали, отримані за прямі твердження, підсумовуються, за зворотні – віднімаються.

Вихідні бали (стени)	1	2	3	4	5	6	7
Зворотні бали (стени)	7	6	5	4	3	2	1

Результати, які рівні або більше, ніж 7 стенив, свідчать про високорозвинену рефлексивність (**високий рівень**). Результати в діапазоні від 5 до 7 стенив – індикатори **достатнього** рівня рефлексивності. Показники від 3 до 5 стенив – індикатори **задовільного** рівня рефлексивності. Показники, менше 3-х стенив – свідчення низького рівня розвитку рефлексивності особистості.

Анкета на визначення рівня сформованості рефлексивного компонента навчальної діяльності студентів

(сприйняття іншими значущими суб'єктами).

Шановний студенте, поставте, будь ласка, позначку “+” у відповідній графі навпроти кожної відповіді на питання.

Відповіді на питання анкети	так	в основному	до певної міри	ні
1. Зазвичай, мене цікавить думка інших стосовно моїх дій, поведінки, результатів діяльності.				
2. На навчальних заняттях я не задумуюся над проблемами: як мене сприймають студенти, як оцінюють мої відповіді.				
3. Коли я маю свою точку зору стосовно навчальної проблеми, мені важливо, чи поділяють її оточуючі (студенти, викладач).				
4. Відповідаючи на питання викладача, я повною мірою підлаштовуюсь під нього і мені байдуже, як до цього ставляться студенти.				
5. Ніколи не дискутую з викладачем, навіть тоді, коли не погоджуюся з його точкою зору.				
6. Я легко змінюю свою точку зору на проблему, якщо аргументи одногрупників мені видаються переконливими.				
7. Я завжди відчуваю, як до мене ставляться одногрупники, постійно аналізую причини.				
8. У навчальних дискусіях почуваю себе впевнено, можу довести свою позицію стосовно проблеми, переконати у своїй правоті викладача, студентів.				
9. Вважаю себе людиною впертою, важко йду на зміну позиції, навіть коли відчуваю свою неправоту.				
10. Я часто змінюю свою точку зору на проблему, щоб не викликати недобррозичливість, а то і глузування студентів.				

Відповіді на питання анкети	так	в основному	до певної міри	ні
11. Я достатньо критично ставлюся до себе, часто аналізую результати своєї навчальної діяльності.				
12. Для мене головне – думка студентів, завжди намагаюся їм сподобатися.				
13. Для мене головне – думка викладача, завжди намагаюся йому сподобатися.				
14. Завжди підлаштовуюся під загальноприйнятую точку зору на проблему, хочу бути як усі, не виділятися з-поміж інших студентів.				
15. Вважаю себе самодостатньою особистістю, що може досягти професійного успіху в перспективі.				

Загальний рівень сформованості рефлексивного компонента навчальної діяльності студента визначається відповідно до отриманої кількості балів

Високий рівень 4 бали	Достатній рівень 3 бали	Задовільний рівень 2 бали	Нижче задовільного 1 бал
1а	1б	1в	1г
2а	2б	2в	2г
3а	3б	3в	3г
4г	4в	4б	4а
5г	5в	5б	5а
6а	6б	6в	6г
7а	7б	7в	7г
8а	8б	8в	8г
9г	9в	9б	9а
10г	10в	10б	10а
11а	11б	11в	11г
12г	12в	12б	12а
13г	13в	13б	13а
14 г	14 в	14б	14а
15а	15б	15в	15г
60-46	45-31	30-16	15-0

Тест “Чи живете ви у злагоді із собою?”.

Інструкція. На запитання тесту слід відповідати “так”, “ні”, “незнаю”.

Текст опитувальника

1. Я загалом задоволений(на) собою.
2. Іноді мене непокоять чи нервують суперечливі думки і почуття, що стосуються людей чи подій.
3. Я можу точно визначити у своєму житті період, коли я став(ла) людиною самостійною і незалежною.
4. Я люблю уявляти різні ситуації, коли поведжуся інакше, ніж у житті.
5. Крім дрібних вад, я ні в чому не можу звинуватити себе.
6. У мене часто виникає відчуття, ніби я сам(а) не знаю, чого хочу.
7. Я настільки добре знаю свій організм, що розумію, коли легкі нездужання спричинені моїми внутрішніми конфліктами чи душевним розладом.
8. Мене дуже засмучує те, що я ніколи не досягну ідеального стану власної особистості.
9. Замість того, щоб вибухати і сердитися, я вмю подумки вести внутрішню дискусію, аналізувати ситуацію і заспокоювати себе навіть тоді, коли проблема викликає суперечливі думки й почуття.
10. Іноді я реаую на деякі ситуації інакше, ніж хотів(ла) би.
11. Існують речі, у які я глибоко вірю, і цінності, в ім'я яких я зробив(ла) би більше, ніж можу зараз визначити.
12. Я завжди поспішаю, мені не вистачає часу, я берусь за виконання завдань, які перевищують можливості однієї людини.
13. Я вмю сам(а) підтримувати себе у складних ситуаціях, а коли у мене є можливість, то дозволяю собі “перехворіти”.
14. Я вважаю, що сьогодні світ так сильно змінився, що “добро” і “зло” стали відносними поняттями.
15. Часто, коли я чую критичне оцінювання інших людей стосовно себе вголос, я погоджуюся з ними, хоча насправді так не думаю.

Опрацювання результатів:

За кожну відповідь “так” на запитання 1, 3, 5, 9, 11, 13, а також за відповідь “ні” на запитання 2, 4, 6, 10, 12, 14, 15 одержуєте по 10 балів. За кожне “незнаю” – по 5 балів. Підрахуйте всі бали:

100-150 балів. Ваші відповіді свідчать, що ви не лише живете у згоді із собою, а й знаєте себе і можете собі довіряти. Ви маєте цінне вміння знаходити вихід із складних ситуацій як внутрішнього особистісного характеру, так і тих, що стосуються взаємин з іншими людьми. Ви вмієте бути для себе джерелом сили і підтримкою навіть тоді, коли інші вашу силу називають слабкістю;

50-99 балів. У вас багато сумнівів і невдоволення собою. Ваші відповіді вказують на існування якихось перешкод для повного прийняття власної особистості. Якби ви спробували точніше оцінити свої можливості і водночас виявити більше терпіння щодо себе (ви – людина мисляча, але можете й помилятися), тоді, можливо, життя приносило б вам більше задоволення;

0-49 балів. Чи знаєте ви причину того, чому так сильно себе не любите? Відповіді свідчать про майже повну відсутність злагоди із собою. Проте, незважаючи ні на що, будьте другом самому собі. Для цього зверніть увагу на те, як багато стереотипів і забобонів у вашій самооцінці. І не мучте себе вправами уявлення. Починайте робити те, чого бажаєте понад усе, навіть якщо це ризиковано.

Додаток 10**Діагностика установок “процес – результат” (О. Потьомкіна)**

Інструкція: Уважно прочитайте запитання і відповідайте “так” або “ні”.

№	Питання	Так	Ні
1.	Сам процес виконуваної роботи захоплює вас більше, ніж етап її завершення?		
2.	Для досягнення мети ви звичайно не жалієте сил?		
3.	Ви зазвичай довго не зважуєтеся почати робити те, що вам не цікаво, навіть якщо це необхідно?		
4.	Ви впевнені, що наполегливості у вас більше, ніж здібностей?		
5.	Закінчуючи цікаву справу, ви часто шкодуєте про те, що цікава робота вже завершена, а з нею прикро розставатися?		
6.	Вам більше подобаються діяльні люди, здатні досягати результату, ніж просто добрі й чуйні?		
7.	Ви отримуєте насолоду від гри, у якій не потрібно думати про виграш?		
8.	Ви вважаєте, що успіхів у вашому житті більше, ніж невдач?		
9.	Ви найбільше поважаєте людей, здатних захопитися справою по-справжньому?		
10.	Ви часто завершуєте роботу всупереч несприятливим умовам, браку часу, перешкодам з боку?		
11.	Ви часто починаєте одночасно багато справ і не встигаєте закінчити їх до кінця?		
12.	Ви вважаєте, що маєте достатньо сил, щоб розраховувати на успіх у житті?		
13.	Чи можете ви захопитися справою настільки, що забуваєте про час і про себе?		
14.	Вам часто вдається довести почату справу до кінця?		
15.	Буває, що ви, захоплюючись деталями, заглиблюючись у них, не можете закінчити почату справу?		
16.	Ви уникаєте зустрічей з людьми, які не володіють діловими якостями?		
17.	Ви часто завантажуєте свою відпустку або вихідні дні роботою через те, що комусь обіцяли що-небудь зробити?		
18.	Ви засуджуєте людей, які не вміють подбати про себе?		
19.	Погоджуючись на будь-яку справу, ви більше думаєте про те, наскільки вона вам цікава?		
20.	Прагнення до результату в будь-якій справі – ваша відмінна риса?		

Ключ до виявлення настанов “процес – результат”:

“орієнтація на процес” – 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19

“орієнтація на результат” – 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20

Обробка результатів:

За кожний збіг відповіді з ключем дається 1 бал. Підраховується загальна кількість набраних балів в “орієнтації на процес” та в “орієнтації на результат”. Більшість балів визначає установку на процес або результат.

Додаток 11

Шановні колеги!

Вам пропонується анкета, яка допоможе визначити особливості ваших рефлексивних стосунків з педагогічним колективом Вашого ЗВО

Дата опитування:	Шифр групи:	Стать: жін./ чол. (потрібне підкресліть)
------------------	-------------	---

Будь-ласка, оберіть до кожного запитання один варіант відповіді, який найбільше відповідає вашій думці щодо більшості представників педагогічного колективу!

Запитання:	Обведіть свій варіант відповіді:		
1. Як ви оцінюєте ваші стосунки з більшістю викладачів інституту?	Позитивно	Нейтрально	Негативно
2. Як ви оцінюєте істинне ставлення більшості викладачів до Вас як особистості?	Позитивне	Байдуже	Негативне
3. Яку оцінку ви б поставили більшості викладачам за якість викладання?	Високу	Середню	Низьку
4. Чи отримуєте Ви особистісне задоволення від спілкування з викладачами на парах?	Так	Лише з деякими	Ні
5. Скільки викладачів викликають у вас особистісний інтерес до професії, яку ви здобуваєте (на парах, під час спілкування)?	Всі	Від 3 до 5	Один - два
6. Яких якостей не вистачає більшості викладачам для зацікавлення Вас у вивченні дисциплін?	Відвертості	Емоційності	Компетентності
7. Чи впливає стиль спілкування більшості викладачів покращенню навчального процесу?	Так	Інколи	Ні
8. Яка соціальна роль найбільше, на вашу думку, відповідає більшості викладачів?	Друг	Знайомий	Недруг
9. Чи важливі для більшості викладачів ваші досягнення у навчанні?	Так	Лише для деяких	Ні
10. Який педагогічний стиль характеризує більшість викладачів?	Демократичний	Ліберальний	Авторитарний

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Інтерпретаційні шкали

<i>№</i>	<i>Шкала</i>	<i>Номери запитань</i>
<i>1.</i>	<i>Оцінка ділових стосунків з викладачами</i>	<i>1, 8</i>
<i>2.</i>	<i>Загальна оцінка якості викладання</i>	<i>3, 4</i>
<i>3.</i>	<i>Оцінка стилю педагогічного спілкування</i>	<i>7, 10</i>
<i>4.</i>	<i>Думка про мотивування викладачами студента до оволодіння професією</i>	<i>5, 6</i>
<i>5.</i>	<i>Оцінка ставлення викладачів до особистості студента</i>	<i>2, 9</i>

Підрахунок кількісних результатів:

відповіді у першій колонці оцінюються в + 1 бал

у другій – в 0 балів;

у третій – в (– 1).

Автори

Бондар Володимир Іванович, декан факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Заслужений працівник освіти України, Заслужений професор НПУ імені М. П. Драгоманова, Заслужений доктор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Шапошнікова Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, професор, заступник декана факультету педагогіки і психології з навчально-методичної роботи, завідувач кафедру педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Заслужений працівник освіти України.

Франчук Тетяна Йосипівна, кандидат педагогічних наук, доцент Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Опалюк Тетяна Леонідівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Authors

Bondar Volodymyr Ivanovich, Dean of the Pedagogy and Psychology Chair of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, Honoured Educator of Ukraine, Honored Professor of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, Honoured Doctor of the Psychology Institute named after H. S. Kostjuk of the NAPS of Ukraine.

Shaposhnikova Iryna Mykolaivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Dean of the Pedagogy and Psychology Chair on Educational and Methodological Work, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Basic Education of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, Honored Educator of Ukraine.

Franchuk Tetiana Iosypivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent of Kamianets-Podilsk National University named after Ivan Ogienko.

Opaliuk Tetiana Leonidivna, Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer of the Social Pedagogy and Social Work Chair of Kamianets-Podilsk National University named after Ivan Ogienko.

Наукове видання

**АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора,
академіка НАПН України Вол. І. Бондаря

Технічний редактор – Т. С. Меркулова
Макетування – Т. М. Ветраченко

Підписано до друку **29 листопада 2017 р.**
Формат 60 x84/16. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умовн. друк. аркушів 19,25. Облік.-видав. арк. 14,17. Наклад 300.
Віддруковано з оригіналів

ВИДАВНИЦТВО

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002
(044) 239-30-85

Продажу не підлягає!

Scientific edition

**ADAPTIVE TEACHING STUDENTS THE PROFESSION OF A TEACHER:
THEORY AND PRACTICE**

Monograph

Edited by

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Academician of the NAPS of Ukraine V. I. Bondar*

*Technical Editor - T. S. Merkulova
Maket - T. N. Vetrachenko*



Signed for publication, **November 27, 2017.**
Format 60x84/16. Offset paper. Headset Times. Offset.
Probation print sheet 19.25. Accounting issued ff. 14.17. Circulation 300.
Printed from the original

Publishers of

National Pedagogical Dragomanov University
01601, Kyiv, str. Pirogov, 9.

Certificate of registration № 1101 from 29.10.2002
(044) 239-30-85

NOT FOR SALE!