

Київський університет імені Бориса Грінченка

Київський університет імені Бориса Грінченка

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЗАМЯТНА ОКСАНА ЛЕОНІДІВНА

УДК 378.147.091.33-027.22:373.3.011.3-51]:005.336(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

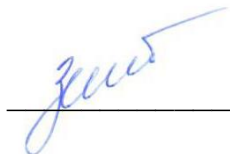
**ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



О.Л. Замятна

Науковий керівник: Жильцов Олексій Борисович, кандидат педагогічних наук,
доцент

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Зам'ятна О.Л. Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2021.

Дисертаційна робота має на меті розроблення, обґрунтування та експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики. Об'єктом дослідження є професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, а предметом дослідження – педагогічні умови професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

У дисертації проаналізовано теоретичні аспекти досліджуваної проблеми в психологічній і педагогічній теорії та практиці професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи; уточнено сутність базових понять дослідження; визначено структурні компоненти, критерії, показники, етапи та рівні професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики; розроблено та обґрунтовано педагогічні умови професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики та перевірено їх ефективність.

Дослідження сутності професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи та стану досліджуваної проблеми у психологічній і педагогічній теорії та практиці дозволив зробити висновок про її актуальність в умовах реформування освіти та запровадження Концепції «Нова українська школа», відсутність узагальненого науково-практичного досвіду щодо професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

Аналіз значної кількості наукових праць дав змогу уточнити сутність базових понять дослідження, до яких віднесено: «професійна адаптація», «професійна

педагогічна підготовка», «педагогічна практика», «професійна готовність студента до виконання професійних функцій». Поняття *«професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи»* розтлумачено як процес пристосування майбутнього вчителя до професійної діяльності, її умов, досягнення планової продуктивності праці та відповідності між професійними намірами, інтересам, якостями особистості та вимогами професійного стандарту. Вирішальною умовою швидкої професійної адаптації випускника до практичної діяльності, подальшого його професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації визначено професійну готовність. Під поняттям *«професійна готовність студента до виконання професійних функцій»* розглядаємо особистісну якість, яка проявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, прагненні займатися нею після закінчення закладу вищої освіти, допомагає молодому фахівцю успішно реалізувати професійні функції, використовувати набуті знання і досвід, здійснювати самоконтроль і долати непередбачені труднощі та перешкоди. *«Педагогічна практика»* розуміється нами як невід'ємна складова професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що враховує принципи наступності та неперервності і спрямована на формування його фахової компетентності у квазіпрофесійному та реальному професійному середовищі.

Визначено поняття *«професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики»*, яке розуміємо, як поетапний динамічний процес гармонізації професійних намірів, особистісних якостей та вимог професії здобувача вищої освіти, що передбачає його входження у квазіпрофесійне та реальне професійне середовище із дотриманням принципу наступності, при якому відбувається поступове набуття ним педагогічного досвіду, усвідомлення професійних функцій, пристосування до умов та особливостей професійної діяльності вчителя початкової школи.

Визначено компоненти (мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), критерії (мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, праксеологічний, рефлексивно-аналітичний), показники та встановлено рівні

(початковий, достатній, високий) професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики. Розроблено діагностичний інструментарій для визначення рівня професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

Зроблено висновок, що процес професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи характеризується динамічністю і є педагогічно керованим. У зв'язку з цим обґрунтовано педагогічні умови професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, до яких віднесено: удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики; здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики; моніторинг професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики. Аналіз методичного забезпечення педагогічної практики дозволив виокремити етапи професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики (підготовчий, початковий, основний, підсумковий).

Розроблено змістовно-методичне забезпечення (оновлено програму практики, створено електронні ресурси, тренінги, методичні рекомендації до моніторингових досліджень), що спрямовано на розвиток адаптації студентів до вимог професійної педагогічної діяльності, відповідно до визначених педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, і враховує виокремлені компоненти професійної адаптації.

Здійснено експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, встановлено їх результативність, виявлено динаміку рівнів професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи. Проведено кількісну та якісну обробку показників, аналіз і перевірку отриманих результатів експериментального дослідження щодо їх статистичної значущості.

Практичне значення одержаних результатів полягає в удосконаленні змісту програми педагогічної практики з урахуванням педагогічних умов професійної адаптації здобувачів до професійного середовища закладів освіти різного типу;

матеріалів тренінгів професійної адаптації у процесі педагогічної практики; розробленні методичних рекомендацій до моніторингових досліджень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи з використанням електронного контенту, що спрямовано на підвищення рівня професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики та подальшого працевлаштування за обраним фахом.

Розроблені матеріали можуть бути використані в освітньому процесі викладачами, іншими співробітниками закладів вищої освіти, здобувачами освіти, зокрема під час організації та проведення педагогічної практики, а також у процесі здійснення моніторингу якості освітньої діяльності сучасного закладу вищої освіти.

Ключові слова: майбутній вчитель початкової школи, професійна педагогічна підготовка, педагогічна практика, педагогічні умови, професійна адаптація, професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Замятна О. Л. Використання соціальних мереж у діяльності університету щодо сприяння працевлаштуванню випускників. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. 2018. Вип. 17. С. 135-142.

2. Замятна О. Л. Моніторинг працевлаштування випускників у контексті діагностики їхньої професійної адаптації (міжнародний досвід). *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2020. Вип. 4. С. 42-48.

3. Замятна О. Л. Змістовно-методична складова частина професійної адаптації майбутнього вчителя початкових класів у процесі педагогічної практики. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 29. Т. 1. С. 124-129. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-1.25>

4. Замятна О. Л. Особливості здійснення моніторингу професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики.

Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць. Вип. 4(97). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. С. 86-95.

5. Замятна О. Л. Реалізація психолого-педагогічного супроводу майбутніх учителів початкових класів у процесі їхньої професійної адаптації. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки*, 2020. Вип. 2 (43). С. 37-43.

6. Zamiatna O. The modern approaches to the creation of pedagogical conditions of primary school teacher`s professional adaptation during pedagogical practice. *PNAP - Periodyk Naukowy Akademii Polonijne. Częstochowa*, 2020, 41 (2020) nr 4, p. 87-93.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дослідження

1. Замятна О. Л., Мартиненко С. М. Ретроспективний аналіз проблеми професійної адаптації вчителя початкової школи в Україні. *Молодий вчений*. 2016. № 8. С. 346-349.

2. Замятна О. Л., Мартиненко С. М. Професійна адаптація вчителів початкової школи до умов практичної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : Матеріали ІХ Міжнар. науково-практ. інтернет-конференції : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 9. С. 148-150.

3. Замятна О. Л. Проблема професійної адаптації вчителя початкової школи в Україні в історичному контексті. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи* : матер. Міжнар. науково-практичної конференції. м. Ніжин, 20-21 жовтня 2016 року / Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. С. 56-58.

4. Замятна О. Л. Характеристика складових професійної адаптації вчителя початкової школи. *Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи* : зб. тез Міжнар. науково-практ. конференції. м. Київ, 2 грудня 2016 р. / Івано-Франківськ : НАІР. 2017. С. 226-228.

5. Замятна О. Л. Аналіз типових труднощів у майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики. *Дошкільна і початкова освіта: сьогодення і перспективи розвитку* : матер. Всеукр. науково-практ. інтернет-конференції. м. Київ, 17-18 травня 2017 р. Педагогічний інститут Київського

університету імені Бориса Грінченка. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/preschool/paper/viewFile/119/123>

6. Замятна О. Л. Інноваційні методи в діяльності закладів вищої освіти щодо сприяння працевлаштуванню за фахом випускників. *Професійна підготовка сучасного педагога: виміри міжнародного співробітництва* : матер. Міжнар. науково-практ. інтернет-конференції. м. Київ, 22 травня 2018 р. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ppspvms/paper/viewFile/201/194>

ABSTRACT

Zamiatna O. L. Future primary school teacher`s professional adaptation in the process of pedagogical practice. – Qualification research work as manuscript.

Thesis on obtaining degree PhD in Pedagogy, specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2021.

The thesis is aimed at developing, substantiating and experimentally testing the effectiveness of pedagogical conditions of the future primary school teacher`s professional adaptation in the process of pedagogical practice. Therefore, the object of the study is professional adaptation of the future primary school teacher in the process of pedagogical practice, and the subject of the study are pedagogical conditions of professional adaptation of the future primary school teacher in the process of pedagogical practice.

In the thesis the theoretical aspects of the studied problem in psychological and pedagogical theory and practice of future primary school teacher`s professional training have been analyzed; the essence of the basic concepts of the study has been clarified; the structural components, criteria, indicators, stages and levels of the future primary school teacher`s professional adaptation in the process of pedagogical practice have been determined; the pedagogical conditions of professional adaptation of the future primary school teacher in the process of pedagogical practice have been developed and substantiated and their efficiency have been experimentally checked.

The study of the essence of professional adaptation of the future primary school teacher and the state of the researched problem in psychological and pedagogical theory and practice allowed to draw a conclusion about its relevance in the conditions of education reform and introduction of the New Ukrainian School Concept, there is no summarized scientific and practical experience about the professional adaptation of future primary school teachers in the process of pedagogical practice.

The analysis of a large number of scientific works made it possible to clarify the essence of the basic notions of the study: «professional adaptation», «professional pedagogical training», «pedagogical practice», «professional readiness of the student to perform professional functions».

The concept «*professional adaptation of the future primary school teacher*» is interpreted as the process of adaptation of the future teacher to professional activities, its conditions, achieving planned productivity and compliance between professional intentions, interests, personality traits and requirements of professional standard.

The decisive condition for the rapid professional adaptation of the graduate to the conditions of practical activity, his further professional improvement and advanced training is determined by professional readiness. Under the concept of «*professional readiness of the student to perform professional functions*» we consider personal quality, which is manifested in a positive self-esteem as a subject of future professional activity, the desire to engage in it after graduation, helps young professionals to successfully implement professional functions, use acquired knowledge and experience, exercise self-control and overcome unforeseen difficulties and obstacles.

The concept «*pedagogical practice*» has been defined as an integral part of professional pedagogical training of future primary school teachers, which takes into account the principles of consistency and continuity, and is aimed at forming his professional competence in a quasi-professional and real professional environment.

The notion of «*professional adaptation of the future primary school teacher in the process of pedagogical practice*» has been defined as a step-by-step dynamic process of harmonization of professional intentions, personal qualities and requirements of the future profession, which involves student's entry into a quasi-professional and real

professional environment with the principle of continuity, in which there is a gradual acquisition of pedagogical experience, awareness of professional functions, adjustment to the conditions and features of professional activities of primary school teachers.

The components (motivational and axiological, cognitive, activity, reflexive), criteria (motivational and value, knowledge, praxeological, reflexive and analytical), indicators and levels (initial, sufficient, high) of the future primary school teacher's professional adaptation in the process of pedagogical practice are determined. Diagnostic tools have been developed to determine the level of professional adaptation of the future primary school teacher in the process of pedagogical practice.

It is concluded that the process of professional adaptation of the future primary school teacher is dynamic and pedagogically controlled. In this regard, the pedagogical conditions of professional adaptation of the future primary school teacher in the process of pedagogical practice are substantiated, which include: improvement of the content and methodical component of pedagogical practice; implementation of psychological and pedagogical support of the student – future primary school teacher – in the process of pedagogical practice; monitoring of professional adaptation of the future primary school teacher in the process of pedagogical practice. The analysis of methodical support of pedagogical practice allowed to single out the stages of professional adaptation of the future primary school teacher in the process of pedagogical practice (preparatory, initial, basic, final).

The content-methodical support, which is aimed at the development of students' adaptation to the requirements of professional pedagogical activity, in accordance with the defined pedagogical conditions of professional adaptation of the future primary school teacher in the process of pedagogical practice, and takes into account the selected components of professional adaptation, has been developed. It includes updating the program of practice, creating electronic resources, trainings, methodical recommendations for monitoring researches of future primary school teachers' professional adaptation.

An experimental verification of the efficiency of pedagogical conditions of the future primary school teacher's professional adaptation has been carried out, their

effectiveness has been established, the dynamics of the levels of professional adaptation of the future primary school teacher has been revealed. Quantitative and qualitative processing of indicators, analysis and verification of the obtained results of experimental research about their statistical significance have been conducted.

The practical significance of the obtained results of the research is in updating the program of pedagogical practice, the content of which is aimed at adaptation of students to the professional environment of educational institutions of various types; developing the materials of trainings of professional adaptation in the process of pedagogical practice; developing of methodical recommendations for monitoring researches of the future primary school teacher`s professional adaptation with the use of electronic content, which is aimed at increasing the level of professional adaptation of the future primary school teacher in the process of pedagogical practice and further employment in the chosen specialty.

The developed materials can be used in the educational process by teachers, other employees of higher education institutions, students, in particular in the organization and conduct of pedagogical practice, as well as in monitoring the quality of educational activities of modern university.

Key words: future primary school teacher, professional pedagogical training, pedagogical practice, pedagogical conditions, professional adaptation, future primary school teacher`s professional adaptation in the process of pedagogical practice.

List of publications of an applicant

Scientific papers, in which the main scientific results of thesis are published

1. Zamiatna O. L. Vykorystannia sotsialnykh merezh u diialnosti universytetu shchodo spryiannia pratsevlashtuvanniu vypusknnykiv [The use of social networks in the activities of the university to promote the employment of graduates]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zb. nauk. pr. Umanskoho derzh. ped. u-tu imeni Pavla Tychny.* 2018. Vyp. 17. S. 135-142.

2. Zamiatna O. L. Monitorynh pratsevlashtuvannia vypusknnykiv u konteksti diahnostyky yikhnoi profesiinoi adaptatsii (mizhnarodnyi dosvid) [Monitoring of graduates` employment in the context of diagnostics of their professional adaptation

(international experience)]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*. Uman, 2020. Vyp. 4. S. 42-48.

3. Zamiatna O. L. Zmistovno-metodychna skladova chastyna profesiinoi adaptatsii maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u protsesi pedahohichnoi praktyky [Content-methodical component of professional adaptation of the future primary school teacher in the process of pedagogical practice]. *Innovatsiina pedahohika*. 2020. Vyp. 29. T. 1. S. 124-129. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-1.25>

4. Zamiatna O. L. Osoblyvosti zdiisnennia monitorynhu profesiinoi adaptatsii maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi pedahohichnoi praktyky [Peculiarities of monitoring the professional adaptation of future primary school teachers in the process of pedagogical practice]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka : zbirnyk naukovykh prats*. Sievierodonetsk: vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2020. Vyp. 4(97). S. 86-95.

5. Zamiatna O. L. Realizatsiia psykhologo-pedahohichnoho suprodu maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi yikhnoi profesiinoi adaptatsii [Realisation of psychological and pedagogical support of future primary school teachers in the process of their professional adaptation]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriia : Pedahohichni nauky*. Hlukhiv, 2020. Vyp. 2 (43). S. 37-43.

6. Zamiatna O. The modern approaches to the creation of pedagogical conditions of primary school teacher`s professional adaptation during pedagogical practice. *PNAP - Periodyk Naukowy Akademii Polonijne*. Częstochowa, 2020, 41 (2020) nr 4, p. 87-93.

Scientific papers certifying the approbation of the research materials

1. Zamiatna O. L., Martynenko S. M. Retrospektyvnyi analiz problemy profesiinoi adaptatsii vchytelia pochatkovoï shkoly v Ukraini [Retrospective analysis of the problem of professional adaptation of primary school teachers in Ukraine]. *Molodyi vchenyi*. 2016. № 8. S. 346-349.

2. Zamiatna O. L., Martynenko S. M. Profesiina adaptatsiia vchyteliv pochatkovoï shkoly do umov praktychnoi diialnosti yak psykhologo-pedahohichna problema [Professional adaptation of primary school teachers to practical activities as a

psychological and pedagogical problem]. *Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii : Materialy IX Mizhnar. naukovo-prakt. internet-konferentsii* : zb. nauk. pr. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2015. Vyp. 9. S. 148-150.

3. Zamiatna O. L. Problema profesiinoi adaptatsii vchytelia pochatkovoï shkoly v Ukraini v istorychnomu konteksti [The problem of professional adaptation of a primary school teacher in Ukraine in the historical context]. *Pochatkova osvita: istoriia, problemy, perspektyvy* : mater. Mizhnar. naukovo-praktychnoi konferentsii. Nizhyn, 20-21 zhovtnia 2016. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 2016. S. 56-58.

4. Zamiatna O. L. Kharakterystyka skladovykh profesiinoi adaptatsii vchytelia pochatkovoï shkoly [Characteristics of the components of professional adaptation of primary school teachers]. *Problemy fakhovoi pidhotovky vchytelia pochatkovoï shkoly v konteksti stanovlennia novoi ukrainskoi shkoly* : zb. tez Mizhnar. naukovo-prakt. Konferentsii. Kyiv, 2 hrudnia 2016. Ivano-Frankivsk : NAIR, 2017. S. 226-228.

5. Zamiatna O. L. Analiz typovykh trudnoshchiv u maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly pid chas pedahohichnoi praktyky [Analysis of typical difficulties of future primary school teachers during pedagogical practice]. *Doshkilna i pochatkova osvita: sohodennia i perspektyvy rozvytku* : mater. Vseukr. naukovo-prakt. internet-konferentsii. Kyiv, 17-18 travnia 2017. Pedahohichniy instytut Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/preschool/paper/viewFile/119/123>

6. Zamiatna O. L. Innovatsiini metody v diialnosti zakladiv vyshchoi osvity shchodo spryannia pratsevlashtuvanniu za fakhom vypusknnykiv [Innovative methods in the activities of higher education institutions to promote employment in the specialty of graduates]. *Profesiina pidhotovka suchasnoho pedahoha: vymiry mizhnarodnoho spivrobotnytstva* : mater. Mizhnar. naukovo-prakt. internet-konferentsii. Kyiv, 22 travnia 2018. Pedahohichniy instytut Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ppspvms/paper/viewFile/201/194>

ЗМІСТ

ВСТУП	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	
23	
1.1. Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи як психолого-педагогічна проблема.....	23
1.2. Характеристика базових понять дослідження	38
1.3. Сучасний стан професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики	66
Висновки до першого розділу.....	94
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	
97	
2.1. Удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики	97
2.2. Здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики	119
2.3. Моніторинг професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики	131
Висновки до другого розділу	145
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	
147	
3.1. Етапи і методика експериментального дослідження	147
3.2. Аналіз результатів експерименту	174
Висновки до третього розділу	183
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	186

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	190
ДОДАТКИ	219

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасне суспільство перебуває в умовах трансформації та потребує від системи освіти ґрунтовних, а інколи й кардинальних змін і подальшого удосконалення. В умовах модернізації та реформування системи освіти України перед педагогічною наукою постає комплекс завдань, до яких належить забезпечення якісної підготовки конкурентоспроможних фахівців, зокрема і майбутніх учителів початкової школи, їхньої успішної професійної адаптації. Реалізація цього процесу базується на компетентнісному підході у вищій освіті, а саме: інтеграції майбутнього вчителя у професійне середовище під час педагогічної практики, яка виступає надважливою складовою професійної педагогічної підготовки.

Вагомість зазначених аспектів актуалізується у державних законодавчих документах, а саме: Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про зайнятість населення» (2013), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) та інших.

Умови праці вчителя початкової школи передбачають високий рівень відповідальності, інтелектуального та емоційного навантаження, а професійна діяльність має низку особливостей, серед яких: багатопредметність; необхідність емоційного забарвлення та створення ситуацій успіху для учнів у процесі їхньої навчально-пізнавальної діяльності; спрямованість на формування в учнів ключових компетентностей, базових навичок, норм поведінки для подальшої неперервної освіти та успішної самореалізації тощо. Зазначене регламентовано Професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) та Державним стандартом початкової освіти (2018). Такі особливості професії можуть ускладнити процес професійної адаптації молодих педагогів. Для подолання труднощів і бар'єрів у майбутній професійній педагогічній діяльності студенти мають не лише засвоїти

теоретичні знання, але й навчитися їх застосовувати у практичній діяльності ще у період навчання у педагогічному закладі вищої освіти. Саме від змісту та форм проведення педагогічної практики, як обов'язкового компоненту підготовки конкурентоспроможного фахівця, значною мірою залежить загальна професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи та подальша адаптація до професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема професійної підготовки майбутнього педагога є предметом постійного вивчення вітчизняними науковцями, зокрема такі її аспекти: філософія освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк); організація освітнього процесу (М. Братко, О. Жильцов, Н. Морзе); формування педагогічної майстерності (І. Бех, І. Зязюн, І. Ковальова, М. Сметанський, В. Радул); професійна компетентність учителів (В. Бондар, Н. Борисенко, Н. Глузман, О. Дубасенюк, О. Овчарук, О. Пометун, С. Сисоєва, Л. Хоружа); готовність до педагогічної діяльності (Л. Кондрашова, А. Линенко, Ю. Шаповал). Теоретико-методичні засади професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядаються у дослідженнях Н. Бібік, В. Желанової, Л. Коваль, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Савченко, Л. Хомич й інших учених. Науково-методичні аспекти організації педагогічної практики та її змістовно-методичного забезпечення висвітлюються у дослідженнях Н. Казакової, С. Кари, Л. Кацової, Н. Кипиченко, О. Лук'янченко та інших науковців.

Проблема професійної адаптації і опанування педагогічною діяльністю вчителем-початківцем належить до питань, що традиційно залишаються в центрі уваги українських і зарубіжних дослідників. Здійснений аналіз наукових праць учених засвідчив, що проблему професійної адаптації молодих фахівців у своїх дослідженнях вивчали Я. Абсалямова, Т. Белан, О. Бурмістрова, О. Галус, С. Гура, Ю. Крецька, Т. Кухарчук, О. Мороз, І. Облес, В. Сластьонін, С. Хатунцева, М. Шик, Л. Щепотько та інші.

Аналіз наукових і методичних джерел із психології і педагогіки засвідчив, що у контексті наукових здобутків, присвячених професійній підготовці учителів початкової школи, проблема саме професійної адаптації майбутнього вчителя

початкової школи у процесі педагогічної практики не була предметом окремого вивчення. Її дослідження уможливить також розв'язання низки суперечностей, а саме між:

– постійним зростанням вимог суспільства до рівня підготовки майбутнього вчителя початкової школи та реальним станом його професійної готовності до виконання професійних функцій;

– практичною підготовкою майбутнього вчителя початкової школи та рівнем його професійної адаптації;

– професійною адаптацією майбутнього вчителя початкової школи та розробленими відповідними педагогічними умовами її формування у процесі педагогічної практики.

Необхідність подолання виявлених суперечностей та актуальність зазначеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складовою наукової теми кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка «Зміст і технології забезпечення якості неперервної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції» (реєстраційний номер 0116U003295), кафедри початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка «Нова стратегія професійної підготовки вчителя початкової школи в умовах євроінтеграції» (реєстраційний номер 0116U002963). Тему дисертаційного дослідження затверджено рішенням Вченої ради Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 13 від 17.12.2015 р.) та узгоджено рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 26.01.2016 р.).

Об'єкт дослідження – професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

Предмет дослідження – педагогічні умови професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики та експериментальній перевірці їх ефективності.

Відповідно до поставленої мети було визначено **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан розробленості досліджуваної проблеми у педагогічній теорії та практиці.

2. Уточнити сутність і зміст базових понять дослідження.

3. Визначити структурні компоненти, критерії, показники та рівні професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

4. Розробити педагогічні умови професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

5. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

Методологічну основу дослідження становлять загальнотеоретичні та методологічні положення філософії, педагогіки та психології щодо професійної підготовки майбутніх фахівців; взаємозв'язку теорії та практики; єдності процесів навчання, виховання, розвитку та неперервності професійної підготовки майбутніх педагогів; сучасні концепції формування змісту професійної підготовки вчителя початкової школи; концептуальні положення неперервної та ступеневої професійної педагогічної освіти; технологізації освіти; компетентнісний, системний, діяльнісний, практико орієнтований, особистісно орієнтований, технологічний підходи до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Теоретичну основу дослідження складають теоретико-методологічні аспекти філософії формування нового покоління фахівців (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк та ін.); компетентнісного підходу в освіті (Н. Бібік, В. Бондар, О. Савченко, С. Сисоєва Л. Хоружа та ін.); управління освітнім середовищем закладу вищої освіти та конкурентоспроможністю вищої освіти (М. Братко, О. Гринькевич, О. Жильцов та ін.); взаємодії вищої освіти з ринком праці (Л. Ільч, Л. Лавриненко, Н. Мосьпан та ін.); адаптації випускників

педагогічних закладів вищої освіти до професійної діяльності (Т. Белан, О. Галус, І. Лученцова, О. Мороз та ін.); особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (В. Желанова, Л. Коваль, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Савченко, Л. Хомич та ін.); специфіка організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи (Н. Казакова, С. Кара, Л. Кацова та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання завдань дослідження використано комплекс наукових методів: *теоретичні* – аналіз і порівняння для вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми, уточнення сутності і змісту базових понять дослідження, визначення структури професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики; узагальнення та систематизація для обґрунтування критеріїв, показників і рівнів професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики; синтез і конкретизація для обґрунтування педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики; *емпіричні* – спостереження за процесом професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, бесіди, опитування, анкетування, тестування, самооцінювання, експертне оцінювання для визначення рівнів професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) – для перевірки ефективності педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики; *статистичні* – для оброблення та інтерпретації кількісно-якісних даних педагогічного експерименту.

Експериментальна робота проводилась на базі Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, Факультету початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника серед студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що: *вперше* обґрунтовано поняття «професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики» як поетапний динамічний процес гармонізації професійних намірів, особистісних якостей та вимог професії здобувача вищої освіти, що передбачає його входження у квазіпрофесійне та реальне професійне середовище із дотриманням принципу наступності, при якому відбувається поступове набуття ним педагогічного досвіду, усвідомлення професійних функцій, пристосування до умов та особливостей професійної діяльності вчителя початкової школи; визначено структуру професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики (мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний компоненти); критерії (мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, праксеологічний, рефлексивно-аналітичний), показники та рівні сформованості (початковий, достатній, високий); охарактеризовано етапи професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики (підготовчий, початковий, основний, підсумковий); розроблено та обґрунтовано педагогічні умови професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики (удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики; здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики; моніторинг професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики); *уточнено* сутність базових понять дослідження: «професійна адаптація», «професійна педагогічна підготовка», «педагогічна практика», «професійна готовність студента до виконання професійних функцій»; *подальшого розвитку набули* зміст і форми проведення педагогічної практики майбутнього вчителя початкової школи.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у створенні сучасного електронного контенту, що працює як окрема сторінка у соціальній мережі (<https://www.facebook.com/studentspractice.employment.grinchenko.university>) для налагодження взаємозв'язку між майбутнім вчителем початкової

школи з потенційним роботодавцем; розробленні діагностичного інструментарію оцінки професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи (<https://forms.gle/6Sz2b9S33BvL2LeF7>; <https://forms.gle/HDX3TPE37N2AQBvy8>), який спрямовано на виявлення потреби майбутнього вчителя початкової школи у сприянні працевлаштуванню за фахом; методичних рекомендацій до моніторингових досліджень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи та матеріалів тренінгів для підвищення рівня професійної адаптації у процесі проходження педагогічної практики; удосконаленні змісту програми педагогічної практики для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти, зокрема під час організації та проведення педагогічної практики.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Київського університету імені Бориса Грінченка (акт про впровадження № 74-н від 10.12.2020 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (акт про впровадження № 01-23/293 від 24.12.2020 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (акт про впровадження № 101 від 18.01.2021 р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 12 наукових публікаціях, із них 10 одноосібних та 2 у співавторстві, а саме: 5 статей – у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному періодичному науковому виданні, 1 – у збірнику наукових праць; 5 – у збірниках матеріалів конференцій.

Апробація результатів дисертації. Теоретичні положення і результати дослідження висвітлено й обговорено в рамках науково-практичних конференцій та семінарів різних рівнів: *міжнародних* – «Тенденції і перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (м. Переяслав-Хмельницький, 2015 р.), «Модернізація педагогічної освіти: виклики XXI століття» (м. Київ, 2016 р.), «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи» (м. Ніжин, 2016 р.), «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій» (м. Київ,

2016 р.), «Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи» (м. Київ, 2016 р.), «Професійна підготовка сучасного педагога: виміри міжнародного співробітництва» (м. Київ, 2018 р.); *всеукраїнських* – «Акмеологічні засади інноваційного розвитку закладу освіти» (м. Київ, 2016 р.), «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки» (м. Київ, 2016 р.), «Дошкільна і початкова освіта: сьогодення і перспективи розвитку» (м. Київ, 2017 р.), «Освітологія – 2019. Забезпечення якості вищої освіти в університеті: рух України до Європейського союзу» (м. Київ, 2019 р.), «Якість професійної підготовки сучасного педагога: український та європейський виміри» (м. Київ, 2020 р.), «Професійна діяльність сучасного педагога в умовах парадигмальних змін» (м. Київ, 2020 р.); круглих столів та освітніх заходах – «Освіта і здоров'я підростаючого покоління» (м. Київ, 2016 р.), «Архітектор кар'єри: успішний крок до старту» (м. Київ, 2017 р.).

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (305 найменувань, із них 9 – іноземною мовою), 15 додатків. Загальний обсяг дисертації – 292 сторінки, основний зміст – 175 сторінок. Ілюстративний матеріал подано у 16 таблицях та 10 рисунках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У розділі проаналізовано теоретичні аспекти проблеми професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики; охарактеризовано базові поняття дослідження; визначено особливості та сучасний стан професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, встановлено основні труднощі, які виникають у здобувачів освіти у процесі педагогічної практики.

1.1. Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи як психолого-педагогічна проблема

В умовах ринкових трансформацій у суспільстві та підвищеної конкуренції якість професійної підготовки фахівців набуває особливого значення. Якість трудових ресурсів, якими є наймані працівники для кожного роботодавця, зокрема й учителі початкової школи, – це [247] сукупність особистісних та ділових рис працівника, що виявляються у процесі праці та охоплюють: його загальне світобачення, професійну компетентність, рівень інтелектуального та культурного розвитку, здатність адаптуватися, мобільність, вмотивованість, інноваційність, самостійність, відповідальність, ініціативність, творчість у праці, старанність, сумлінність, дисциплінованість, комунікабельність, активність, підприємливість тощо.

В останні роки проблема підготовки конкурентоспроможних фахівців здатних швидко адаптуватись до умов професійної діяльності активно досліджується вченими різних наукових напрямів та галузей. Значимість наукових робіт з цієї проблеми зумовлена соціально-економічними змінами безпосередньо в

Україні, входженням України в єдиний міжнародний освітній простір та стратегічними завданнями вищої освіти. Проте можемо констатувати, що порушена проблема професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи розв'язується не на достатньому рівні.

Актуальність дослідження проблеми професійної адаптації молодих фахівців спричинено підвищенням значення людського чинника в розвитку сучасного суспільства. Аналіз наукових джерел засвідчив, що окреслене питання є міждисциплінарним і висвітлюється у дослідженнях із філософії (О. Александрова [6], В. Верещагін [45], О. Рабінович [227], К. Тарасов [69], Г. Царегородцев [267]), психології (О. Асмолов [10], С. Кулик [140], О. Солодухова [256], Н. Чайкіна [283], В. Юрченко [295]), педагогіки (Т. Белан [20], О. Галус [49], Т. Кухарчук [141], О. Мороз [177], С. Хатунцева [274], М. Шик [291]) та з інших суспільних наук.

Вивчення адаптаційних процесів покладено в основу особистісної взаємодії в усіх сферах життєдіяльності (спілкуванні, праці, навчанні тощо) та пов'язане з пошуком нових шляхів розвитку активної особистості, що особливо важливо для особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя, оскільки ефективність професійної адаптації визначатиме успіх формування його ідеалів, цінностей, переконань, особистісних і професійних якостей. З огляду на це наш науковий пошук було спрямовано на дослідження проблеми професійної адаптації. Вагоме значення у розробленні окресленої проблеми мають дослідження О. Абдулліної [1], Я. Абсалямової [3], Т. Белан [20], О. Галуса [49], О. Кокуна [127], Т. Кухарчук [141], І. Лученцової [157], О. Мороза [177], Н. Ничкало [185], І. Облес [188], О. Солодухової [256], С. Хатунцевої [274], Н. Чайкіної [283] та ін., у яких розкриваються деякі теоретичні аспекти адаптації особистості, зокрема до професійного середовища.

У своїх дослідженнях науковці різних галузей використовують поняття «адаптація» оскільки воно є полісемантичним та універсальним, а зміст його визначається залежно від розглянутих аспектів проблеми (біологічних, соціальних, психологічних тощо). Відомо, що поняття «адаптація» (з лат. – *adaptatio* – пристосування) виникло в ХІХ столітті, та стало одним із центральних понять

біології, фізіології та психології. Вперше цей термін було введено в науковий обіг німецьким фізіологом Аубертом у 1865 році для характеристики явища «пристосування» чутливості органів зору та слуху до впливу відповідних подразників [188, с. 11]. Упродовж XIX – XX століть з розвитком наукових досліджень та під впливом змін, які відбувались у суспільстві загалом, проблема адаптації поступово вийшла за межі еволюційної теорії та загальної біології, стала однією з провідних тем медицини, педагогіки, соціології, соціальної психології та інших наук, тож поняття «адаптація» стало міждисциплінарним.

Погляди сучасних науковців на проблему адаптації (І. Лученцова [157], Т. Белан [20], І. Облес [188] та інші) єдині в тому, що вона є однією із фундаментальних серед сучасних наукових досліджень. Розуміння адаптації передбачає застосування знань як природничих і соціальних, так і технічних наук, тобто є загальнонауковим. Вивчається проблема адаптації в біологічному, психологічному, соціальному, філософському, педагогічному та інших аспектах.

Вивчення виокремленої проблеми засвідчило, що у розвиток сучасної наукової теорії адаптації в онтології, фізіології та медицині значний внесок зробили вітчизняні та зарубіжні вчені (Ф. Березін [23], В. Верещагін [45], Ф. Меєрсон [170], Г. Сельє [242], Ю. Урманцев [264]). Питанню психологічної адаптації присвячені праці Г. Балла [18], О. Кокуна [127], А. Налчаджян [182]; професійно-педагогічні аспекти адаптації досліджували Я. Абсалямова [3], О. Галус [50], С. Гура [65], О. Дубасенюк [70], І. Зязюн [105], О. Мороз [177], Н. Ничкало [185], В. Семиченко [246], В. Синявський [249] та інші.

Все ж дослідження адаптації розпочались саме в галузі біології і медицини. З точки зору біології, адаптація є «процесом і системою механізмів, що забезпечують пристосування живого організму до умов середовища, які постійно змінюються, оскільки перш ніж стати особистістю, людина насамперед підпорядкована біологічним процесам» [282, с.12]. В медицині та фізіології адаптація виступає як пристосування організму, його функцій і клітин до змін і умов середовища. До «адаптаційних механізмів на клітинному рівні належать різні біохімічні процеси; на органічному рівні – загальний адаптаційний синдром, стан неспецифічної

підвищеної опірності; на популяційному рівні – реакції поведінки (міграції, внутрішньовидові та міжвидові взаємини, розмноження, мінливість, спадковість)» [69]. В основі адаптації – реакція організму, спрямована на збереження сталого внутрішнього середовища (гомеостазу). Адаптація забезпечує нормальний розвиток, оптимальну працездатність і максимальну тривалість життя організму в різних умовах оточуючого середовища [43].

У філософії ж розгляд поняття «адаптація», перш за все, спрямовано на людину та її буття, пристосування до природного середовища, як чинник формування суспільства. Також, з точки зору філософів, адаптація виступає як «спроможність будь-якої системи наближати свою структуру до оптимальної стосовно соціальних умов існування» [205, с. 232]. У дослідженні Ю. Урманцева «система є адаптивною, якщо при такій зміні в її оточенні або внутрішньому стані, що знижує ефективність виконання нею своїх функцій, вона змінює свій стан або стан навколишнього середовища так, щоб збільшити свою ефективність» [264].

Детальне дослідження процесу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, що є ключовим у даному дослідженні, можливе за умови розкриття психологічного аспекту сутності адаптації особистості. Так, базові питання проблеми адаптації особистості висвітлювали у своїх працях Г. Балл [18], Ф. Березін [23], О. Леонтьєв [149], Г. Медведєв [169], А. Налчаджян [182], О. Петровський [196], В. Цуркан [62] та інші. Приділяли увагу дослідженням механізмів адаптації представники різних теоретичних напрямів у психології, зокрема Г. Гартман, Е. Еріксон, Ж. Піаже, З. Фройд та інші [198; 225; 229; 232; 283; 299; 303]. Загалом, дослідники у галузі психології виокремлюють п'ять підходів до визначення проблеми адаптації особистості: біхевіоральний, інтеракціоністський, психоаналітичний, гуманістичний і когнітивний.

Представники першого, біхевіорального, підходу (Р. Хенкі, А. Бандура, Б. Скіннер) під адаптацією розуміють «такий стан індивіда, у якому його потреби, з одного боку, і вимоги середовища – з іншого, цілком задоволені; це стан гармонії між індивідом і середовищем; процес, за допомогою якого цей гармонійний стан досягається» [188, с. 14]. Адаптація відбувається шляхом спостереження за

поведінкою іншого індивіда, прийняття її та повного відтворення, тобто імітація є головним механізмом адаптаційних процесів.

У роботах науковців інтеракціоністського підходу щодо адаптації (Л. Філіпс, Т. Шибутані) всі види адаптаційних процесів зумовлюються як внутрішньопсихічними, так і зовнішніми факторами. У поглядах інтеракціоністів на адаптацію особистості відображається ідея її активності, творчого і цілеспрямованого, перетворювального характеру стосовно соціальної активності. Адаптованість може виражатися двома типами відповіді на впливи середовища [188]: 1) прийняття й ефективна відповідь на ті соціальні очікування, з якими стикається кожна людина відповідно до свого віку і статі; 2) гнучкість і ефективність при зустрічі з новими і потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаного для себе напрямку.

Погляди З. Фрейда на структуру психічної сфери людини вплинули на розуміння сутності адаптації його послідовниками (Г. Гартман, Е. Еріксон, Е. Фромм). Так, третій підхід, психоаналітичний, передбачає, що без принципів психоаналізу проблема адаптації людини не вирішиться. А схематично її можна розкрити таким чином [188]: конфлікт – занепокоєння – захисні реакції. Внаслідок адаптаційних процесів виникають нові внутрішньоособистісні утворення, які спричиняють подальший розвиток людини.

Четвертий підхід дослідження адаптації базується на теорії гуманізму (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) та виділенні науковцями особливого місця особистісній адаптації. Метою адаптації особистості дослідники проголошували досягнення позитивного духовного здоров'я і відповідності особистісних цінностей цінностям соціуму. Таким чином, гуманістичний напрям дослідження адаптації становить собою виявлення оптимальної взаємодії особистості та середовища. Основним критерієм адаптованості є рівень інтеграції особистості та середовища, а показником – гармонійна Я-концепція [188, с. 21-23]. Неузгодженість реальності з фундаментальними, базальними потребами особистості є рушійною силою адаптації. До таких потреб А. Маслоу [167] відносить фізіологічні потреби, потребу в безпеці, афіліативні потреби (потреба в

належності до групи, у спілкуванні), потреба в повазі, визнанні, любові та потреба в самоактуалізації.

У п'ятому, когнітивному, підході до розкриття сутності адаптації (Ж. Піаже, Л. Фестингер) передбачається виникнення неузгодженості між змістовним компонентом настанови й образом реальної ситуації, якщо в процесі інформаційної взаємодії із середовищем особистість стикається з інформацією, яка суперечить наявним у неї настановам. Такий стан дискомфорту дослідниками називається «когнітивний дисонанс», що, в свою чергу, стимулює особистість до пошуку можливостей його зняття чи зменшення (Л. Фестингер) [188]. Когнітивний дисонанс, на думку прихильників теорії когнітивізму, безпосередньо пов'язаний з емоційною дезадаптацією особистості в процесі її соціальних взаємодій. У наукових працях із психології Ж. Піаже описує процес адаптації, як такий, що «складається з двох взаємодоповнюючих процесів – акомодатії та асиміляції. Акомодатія – це зміни, що відбуваються в організмі, під час пристосування до нового середовища, а асиміляція – це перетворення елементів середовища відповідно до власних структур організму, підгонка під шаблони, що є у нього. Ці процеси взаємно доповнюють один одного і забезпечують увесь процес адаптації» [230, с. 21].

Психологічний аспект адаптації особистості, на думку Т. Белан, – це «складне та багатокритеріальне явище, що спрямоване на забезпечення формування комплексу психічних реакцій, які визначають адекватну поведінку та ефективну взаємодію індивідо із навколишнім середовищем. Її зміст складає багаторівневу організацію адаптивних процесів, яка є відображенням інтегрованої активності біологічних, психічних і соціальних підсистем у структурі особистості» [20, с. 12].

У психології [256] адаптацію найчастіше розглядають як здатність пристосовуватись до різних умов середовища без відчуття внутрішнього дискомфорту і конфліктів із цим середовищем.

У психологічному аспекті О. Галус [51] розглядає адаптацію як внутрішньо мотивований процес, який характеризується в кінцевому результаті прийняттям

або неприйняттям розвиваючою особистістю зовнішніх і внутрішніх умов існування, а також активність особистості зі зміни цих умов у бажаному напрямі. Як зовнішні, так і внутрішні умови існування приймаються та підтримуються особистістю, якщо вони сприяють задоволенню потреб, і відкидаються, якщо не сприяють або перешкоджають. Звикання не пов'язане з примиренням потреб, воно може позбавити особистість від почуття незадоволеності, але викликати почуття задоволеності не може. У педагогічному аспекті процес адаптації особистості О. Галус розглядає з опорою на всі змістові сторони її навчальної і наукової діяльності, спілкування, у контексті розвитку свідомості й ціннісних відношень [49, с. 19].

У своїх наукових працях вчені все ж наголошують на існуванні різних видів адаптації, а саме:

- Г. Медведєв розглядає два види адаптації: соціальну і професійну [169].
- Л. Єгорова виокремлює три види адаптації, зокрема: соціальну, професійну, соціально-психологічну [73].
- Є. Рапацевич (укладач психолого-педагогічного словника) розрізняє такі види адаптації: фізіологічна, соціально-психологічна, професійна [226].
- О. Кокун виділяє п'ять видів адаптації: фізіологічна, психічна, соціально-психологічна, психофізіологічна, професійна [127].
- О. Мороз, вивчаючи адаптацію молодого вчителя, окреслює вісім її видів: професійна, соціально-психологічна, соціальна, правова, суспільно-політична, психофізіологічна, побутова, кліматогеографічна [176].

О. Лазурський [151] зробив спробу класифікувати види адаптації особистості, на основі принципу активного пристосування до навколишнього середовища, водночас залишивши поділ на рівні та типи:

- низький рівень (неприсосовані) – особистості, які підпорядковуються впливу середовища і з великими труднощами пристосовуються до його вимог;

– середній рівень (приспосовані) – особистості, основною характеристикою яких є здатність до здобуття освіти, а в подальшому – до ведення успішної діяльності в умовах будь-якого середовища;

– вищий рівень (активно приспосовані) – особистості, здатні підпорядковувати середовище своїм потребам, які зазвичай перевищують коло потреб представників низького рівня і мають велике соціальне значення.

То ж більшість дослідників виокремлюють такі види адаптації, як: біологічну, психологічну, професійну та соціальну. Вивчення проблеми адаптації науковцями також переважно потребує одночасного розгляду її у поєднанні декількох типів адаптації (соціально-культурна адаптація, соціально-психологічна тощо), оскільки адаптаційний процес важко поділити на окремі ізольовані одна від одної структурні частини, вони усі взаємопов'язані та взаємозумовлені [157; с. 37]. Як слушно зауважив у своєму дослідженні О. Царьов [282, с. 22], усі виокремлені науковцями види адаптації складно взаємодіють між собою в процесі діяльності здобувачів, при цьому не втрачаючи свого самостійного значення, а, власне, професійна адаптація – соціально зумовлений процес.

Питання соціальної адаптації вивчали такі науковці: К. Абульханова-Славська [4], Т. Белан [20], О. Бондаренко [35], Л. Гришанов [62], Т. Кончанін [132], П. Кузнєцов [139], І. Нікітіна [184], Л. Орбан-Лембрик [191], С. Розум [230], С. Сидоренко [248], В. Цуркан [62], Г. Щокін [292] та ін.

У дослідженні Т. Белан, успішна соціальна адаптація характеризується такими показниками як: «широта, інтенсивність, значущість спілкування особистості у своєму професійному середовищі, прагнення взаємодіяти з усіма його суб'єктами; вона залежить від активності адаптанта та від стану соціального середовища, яке постійно змінюється» [20, с. 16]. І, як результат, людина адаптується до такого соціального середовища, яке частково є наслідком активності попередніх поколінь і її самої. Особистість не тільки бере участь у житті суспільства, а і у створенні тих умов, до яких повинна адаптуватися. Структура суспільства, процес розподілу праці і місце людини в суспільстві разом визначають можливості адаптації [20, с. 25].

У дослідженні О. Мороза ключовим елементом та основою соціальної адаптації молодого вчителя виступає професійна адаптація [177].

Т. Кончанин [132] розглядає адаптацію, як один із етапів соціалізації особистості. В дослідженні Т. Белан зазначено, що адаптація і соціалізація науковцями може розглядатися, як єдиний процес взаємодії особистості і суспільства. Сама ж дослідниця визначає соціалізацію як «зміну поведінки, психічних процесів і функцій, форми реалізації спонукань і самих спонукань, а також стосунків з іншими людьми, що є результатом адаптації наявного досвіду особистості до вимог з боку соціального середовища, що актуалізуються саме в конфліктних, проблемних ситуаціях» [20, с. 16].

На переконання Л. Гришанова і В. Цуркана, процеси адаптації та соціалізації виступають як процеси, які взаємодоповнюють один до одного, є дуже схожими між собою. Адаптація, на їхню думку, є основним способом, за допомогою якого досягається соціалізація, розвиток особистості і її виховання, а соціалізація здійснюється через адаптацію особистості до соціального середовища. [62, с. 5].

Професійну адаптацію як один із видів адаптації, що має певну структуру, зміст, форми, механізми, у своїх наукових працях висвітлювали Я. Абсалямова [3], О. Бурмістрова [41], О. Галус [50], С. Кулик [140], О. Мороз [177], Н. Ничкало [185], М. Фіцула [268] та інші дослідники. Окремо досліджувалась проблема професійної адаптації молодих вчителів в умовах підготовки за фахом Т. Кончаниним [132], В. Сластьоніним [254].

Аналіз особливостей адаптації особистості в історичній ретроспективі є необхідним, оскільки вивчення накопиченого досвіду щодо реалізації цього питання уможливить запозичення позитивних надбань задля уникнення в подальшому можливих негативних наслідків, зокрема нестабільності та плинності педагогічних кадрів. Як зазначав О. Георгієвський, виділення етапів розвитку наукової проблеми є одним із найважливіших завдань наукового дослідження, оскільки вирішення питання періодизації фіксує в собі не лише встановлення хронологічних меж, а й з'ясування основних критеріїв виокремлення етапів в історії проблеми [53].

Узагальнюючи напрацювання українських науковців [50; 104; 107; 188], ми спираємося на виокремлення чотирьох історичних періодів, впродовж яких здійснювалося дослідження проблеми адаптації майбутніх фахівців у безумовному зв'язку з тогочасними умовами життя суспільства. До цих періодів відносимо:

I період – 20-40-і роки ХХ ст. – розгляд адаптаційних процесів у контексті інтенсивної підготовки кадрів до професійної діяльності;

II період – 50-60-ті роки ХХ ст. – вивчення проблеми адаптації в контексті соціології праці та трудових ресурсів;

III період – 70-80-ті роки ХХ ст. – введення поняття «адаптація» у філософський, соціологічний, психологічний та педагогічний понятійний апарат;

IV період – 90-ті роки ХХ ст. і до теперішнього часу – розроблення структури й типології адаптаційних процесів, підходів і механізмів їх дослідження та удосконалення як процесу і результату.

Вважаємо доцільним детальніше розкрити досліджувану проблему за виокремленими періодами. Так, із кінця 20-х років ХХ століття нове політичне радянське керівництво почало здійснювати форсовану індустріалізацію та колективізацію країни. Оскільки офіційно було проголошено ліквідацію в країні безробіття, заходи державної політики було спрямовано «на боротьбу з плінністю кадрів, проте її наслідком стала ліквідація системи соціальних гарантій на випадок безробіття» [285, с. 62]. Тож перший період (20-40-і роки ХХ століття) характеризується радикальними змінами в соціальному статусі особистості і адаптаційні процеси розглядалися в контексті інтенсивної підготовки кадрів до професійної діяльності, оволодіння основами професій, які почали активно розвиватися та функціонувати. Л. Виготський у своїх працях особливу увагу звертав на тісний зв'язок процесу адаптації з культурно-історичними умовами життя особистості. Вчений підкреслював, що «основні психічні функції розвиваються в контексті соціальних відносин, які поступово стають особистісними» [186, с. 25].

Другий період (50-60-ті роки ХХ століття) характерний тим, що вивчення проблеми адаптації людини здійснювали фахівці з соціології праці та трудових

ресурсів, що пов'язано з міграцією робочої сили на теренах колишнього СРСР, профорієнтаційною роботою серед молоді та іншими тогочасними проблемами. Цей період відрізняється активною нормотворчою діяльністю і подальшим удосконаленням усього трудового законодавства щодо посилення гарантій реалізації права на працю, зокрема молоді. В 60-их роках починають з'являтися наукові дослідження проблеми професійної адаптації. Встановлено, що К. Гуревич [67] запропонував комплексний підхід до професійної придатності, в якому поєднується аналіз соціальних чинників розвитку професіонала, зокрема професійних вимог і престижності професії, з одного боку, і психофізіологічних особливостей, з іншого. С. Рубінштейн [234] простежує теж «взаємопроникнення людини і середовища засобом дії, при цьому основним рушійним процесом адаптації особистості визнається ситуація, яка, по-перше, стимулює людину до дії, а, по-друге, сама в собі вміщує результати суб'єктивного ставлення і зовнішньої активності суб'єкта».

Третій період (70-80-ті роки ХХ століття) характеризується вдосконаленням процесу працевлаштування молоді, зокрема, випускників вищих навчальних закладів (нині закладів вищої освіти). Законодавством закріплювався принцип планового розподілу зазначеної категорії громадян, але не варто повною мірою стверджувати, що адміністративні акти направлення на роботу були формою реалізації права молоді на працю, оскільки особисті бажання молодих фахівців щодо вибору професії та робочого місця не завжди враховувалися не лише після закінчення навчальних закладів, а й під час вступу до них. У наукових дослідженнях зазначений історичний період виявлявся активним перетворенням поняття «адаптація» в одну з основних категорій філософії, соціології, психології та педагогіки. З'являються перші системні дослідження процесу адаптації особистості до нових соціальних умов (С. Вершловський [46], О. Леонт'єв [149-150], В. Сластьонін [254], Г. Царгородцев [267] та ін.). Проблема професійної адаптації робітників, медиків, учителів, інженерів та інших категорій фахівців набувають у зазначений час особливої актуальності.

Четвертий період (90-ті роки ХХ століття – до цього часу) характеризується

наявністю широкого спектру підходів до адаптаційних процесів особистості, їх типології, сутності, структури та механізмів [12; 41; 50; 246; 256]. Особливе значення надається проблемі всебічної адаптації дитини до умов різних типів дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, чинникам особистісної адаптованості в сім'ї, особливостям процесу адаптації в екстремальних умовах, професійно-педагогічній адаптації. У наукових джерелах із педагогіки та психології визначається широкий спектр тлумачення соціально-професійної та професійної адаптації.

У науковій літературі з педагогіки та психології поняття професійної адаптації дуже часто зустрічається під час розгляду питань, які стосуються професійної орієнтації. У своїй науковій праці Т. Белан [20] розглядає професійну адаптацію як завершальний етап професійної орієнтації, а В. Васильєв [42], В. Давидович [68], В. Фрицюк [269] вважають навпаки, що професійна орієнтація є складовою системи професійної адаптації. До того ж професійну адаптацію розглядають і як процес, який існує самостійно.

Професійну адаптацію також розглядають і, як складову трудової адаптації, зміст якої полягає в ознайомленні з конкретною роботою й набутті навичок професійної майстерності. Виділяють первинний і вторинний етапи професійної адаптації. Первинна адаптація відбувається при набутті першого трудового досвіду, а вторинна адаптація стосується осіб, які змінюють робоче місце чи навіть професію [193; 266].

У залежності від змінюваних аспектів в життєдіяльності особистості деякі вчені також виділяють і інші види адаптації, які, на наш погляд, взаємопов'язані і впливають на процес професійної адаптації. Зокрема, соціально-психологічна та соціально-побутова адаптація.

Соціально-психологічна адаптація – адаптація особистості до соціальних компонентів професійного оточення [200, с. 35]. Соціально-побутова адаптація – пристосування індивіда до нових умов життя, побуту, що передбачає поліпшення його становища, психологічного самопочуття, узгодженість із намірами, інтересами, уподобаннями. Соціально-педагогічний аспект адаптації науковці

пов'язують зі складнощами засвоєння нових норм, встановлення і підтримання молодим учителем певного соціального статусу в новому колективі, який до того вже сформувався [20, с. 21].

Розглядаючи локалізацію та особливості особистісних змін, що відбулися в результаті процесу адаптації, науковці розділяють її на внутрішню й зовнішню. До внутрішньої адаптації належать зміни в установках, почуттях, емоціях і мотивації особистості, а до зовнішньої адаптації – зміни, що спостерігаються в поведінці особистості, а також зміни в її соціальному стані (прийняття нової ролі або поява нових відносин) [188, с. 27].

Спільним для більшості наукових поглядів на проблему професійної адаптації є висновки про те, що в адаптаційний період змінюється не тільки суб'єкт адаптації, а і його соціальне та професійне середовище, тож процес адаптації є творчим і взаємозмінюючим. Зокрема О. Солодухова наголошує на тому, що не можна цілком погоджуватися з науковцями, які вбачають основу професійної адаптації педагога в наслідуванні, за допомогою якого молодий фахівець виробляє необхідні для його діяльності стандарти, стереотипи сприйняття, мислення та поведінки. Професійна адаптація педагога є активним, творчим процесом, під час якого особистість не лише засвоює нові для себе види діяльності, а й зумовлює їх зміни [256]. Безумовно, у процесі адаптації людина, що адаптується, впливає на оточення самим фактом свого існування. До того ж інтенсивність її змін залежить від того, «наскільки адекватно вона усвідомлює нові вимоги до себе, прагне їх задовольнити або відкидає у свою чергу, вимагає відповідних змін від оточення» [20; с. 25].

Нами виявлено, що вивчення проблеми професійної адаптації майбутніх фахівців порушується у 14 дисертаційних дослідженнях українських науковців (*Табл. 1.1*).

Як бачимо, у здійснених дослідженнях переважають питання професійної адаптації молодих викладачів різних дисциплін, а також майбутніх фахівців різних галузей, зокрема майбутніх правоохоронців. Професійна ж адаптація майбутніх учителів досліджувалась стосовно вчителів іноземної мови, вчителів технологій та

природничих дисциплін, а частково дотичними до професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи дослідження були лише щодо підготовки студентів у педагогічному коледжі.

Таблиця 1.1

Аналіз інформації про дисертації з проблеми професійної адаптації захищені в Україні

Рік	Проблематика	Дослідник	Назва дисертаційного дослідження
2015	Адаптація студентів педагогічного коледжу	І. Лученцова [157]	Адаптація до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу в процесі педагогічних практик
2014	Професійна адаптація майбутніх учителів технологій	Т. Белан [20]	Професійна адаптація майбутніх учителів технологій у процесі педагогічної практики
2014	Адаптації майбутніх учителів іноземної мови	Ю. Крецька [136]	Педагогічні умови адаптації майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності
2013	Професійна адаптація майбутніх правоохоронців	О. Царьов [281]	Підготовка до професійної адаптації майбутніх правоохоронців у вищих навчальних закладах МВС України
2013	Технологія формування професійно-педагогічної адаптації	С. Шара [288]	Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю
2012	Професійна адаптація студенток	О. Удалова [262]	Професійна адаптація жіночої молоді у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації
2011	Професійна адаптація викладачів економічних дисциплін	А. Калінін [111]	Професійна адаптація викладачів економічних дисциплін у льотних навчальних закладах
2010	Адаптація студентів педагогічного коледжу	М. Шик [291]	Адаптація студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі фахової підготовки

Продовження таблиці 1.1

2009	Управління процесами адаптації майбутніх учителів	О. Галус [49]	Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти
2008	Професійна адаптація учителів природничих дисциплін	Т. Кухарчук [141]	Організаційно-педагогічні умови адаптації молодих вчителів природничих дисциплін до роботи в школі
2008	Професійна адаптація викладача ЗВО на етапі професійної підготовки	І. Облес [188]	Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу
2007	Соціально-професійна адаптація студентів у процесі виконання творчих проектів	С. Ізбаш [107]	Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету
2005	Професійна адаптації викладачів іноземної мови технічних ЗВО	Я. Абсальямова [3]	Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах
2004	Професійна адаптація викладача-початківця	С. Хатунцева [274]	Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі

Джерело: складено автором самостійно

Відтак можна зробити висновок, що у наукових джерелах із педагогіки та психології проблема адаптації вивчається на різних рівнях, а саме: від розкриття змісту поняття – до виявлення особливостей її прояву в різних видах діяльності та чинників, які детермінують цей процес за тих або інших умов.

Проведений аналіз засвідчив, що психологічний аспект адаптації розглядається як «пристосування особистості до соціальних умов відповідно до потреб суспільства, спрямований на забезпечення рухомого, врівноваженого стану будь-якої системи, що зберігається шляхом її протидії зовнішнім і внутрішнім чинникам, які порушують цю рівновагу. Вирішальне значення для успішної адаптації особистості до екстремальних умов мають тренування, функціональний, психічний і моральний стан індивіда» [104, с. 117].

Вивчаючи питання адаптації в педагогічній теорії та практиці було визначено важливі напрями в дослідженні проблеми адаптації майбутнього вчителя початкових класів. А саме:

1) перший напрям пов'язано з дослідженням проблеми готовності випускників ЗВО спеціальності «Початкова освіта» до професійної діяльності;

2) другим напрямом, який О. Мороз вважав найбільш перспективним у дослідженні професійної адаптації, є вивчення труднощів у роботі молодого вчителя;

3) третій напрям – дослідження проблем, що пов'язані з входженням молодого вчителя, який щойно закінчив ЗВО, в нове соціальне та професійне середовище, прийняття ним норм колективної діяльності.

1.2. Характеристика базових понять дослідження

Важливістю для даного дослідження набуває розуміння того, що адаптація майбутнього фахівця до умов освітнього середовища початкової школи у процесі педагогічної практики є і метою, і засобом здійснення основного завдання – формування особистісних і професійних рис здобувача освіти. З огляду на це виокремлюємо базові поняття дослідження з метою визначення їх сутності: *«професійна адаптація», «професійна педагогічна підготовка», «педагогічна практика», «професійна готовність студента до виконання професійних функцій»* та *«професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики»*. Водночас з метою детального розкриття сутності виокремлених базових понять дослідження, необхідним є також розгляд таких понять, що виконують допоміжну роль, тобто є похідними.

Ключового значення серед базових понять дослідження набуває *«професійна адаптація»*. Але з'ясування його сутності вважаємо за необхідне розпочати із визначення сутності поняття *«адаптація»*.

У психолого-педагогічних словниках також розкривається варіативність значень поняття «адаптації». Так, у словнику С. Гончаренка визначено, що в

біології воно означає «в широкому розумінні – пристосування в процесі еволюції будови, функцій, поведінки організмів до певних умов існування; у вузькому – зміна чутливості органів відчуття в результаті пристосування їх до зміни сили діючих подразників», а в навчанні зазначене поняття розглядається як «спрощення тексту для тих, хто починає вивчати якийсь навчальний предмет» [56, с. 15]. За педагогічним словником-лексиконом (українсько-англо-польським), адаптація – це, по-перше, «зміни в організмі у відповідності з умовами оточуючого середовища»; по-друге, «пристосування, здібність організму пристосовуватися до різних умов конкретного зовнішнього середовища чи ситуації (або до їх змін)» [43]. У психолого-педагогічному словнику Є. Рапацевич адаптація – це «пристосування органу, організму особистості чи групи до змінених зовнішніх умов» [226]. Відповідно до визначення поняття «адаптація» за психологічним словником-довідником Ю. Приходько, В. Юрченко, у соціально-психологічному контексті – це «пристосування особистості до існування в соціумі відповідно його норм і вимог, а також потреб, прагнень, мотивів та інтересів самої особистості» [207].

На думку Г. Царгородцева, адаптація «може бути віднесена до таких загальнонаукових понять, які виникають на «стиках», «точках дотику» наук і розповсюджується в подальшому на сфери природних і соціальних наук», проте для людини, на думку вченого, «немає такого середовища, вплив якого не опосередковувався б соціальними чинниками» [267, с. 6]. У дослідженнях О. Леонтєва успішна адаптація особистості розглядається шляхом «засвоєння людиною провідного виду діяльності як інтеграція між особистістю і предметним світом» [186, с. 25].

Беручи до уваги перетворювальний характер процесу адаптації вважаємо за необхідне розмежувати поняття власне адаптації (adaptation) і пристосування (adjustment). На відміну від поняття «пристосування», що пов'язане із прилаштуванням організму до вимог специфічних ситуацій, термін «адаптація» належить до «більш стабільних рішень і є добре організованим засобом, який дає можливість справлятися з типовими проблемами, прийомами, що кристалізуються

шляхом послідовного ряду пристосувань» [290, с. 78]. Адже адаптація несе в собі не лише пристосувальну функцію, але і перетворювальну.

Для повноти теоретичного аналізу базового поняття даного дослідження, яким є «професійна адаптація», вважаємо доцільним більш детально розкрити суть поняття «соціальна адаптація», оскільки на нашу думку, саме соціальна та професійна адаптація найбільш тісно взаємопов'язані.

У таблиці 1.2 наведено визначення поняття «соціальної адаптації» дослідників означеної проблеми.

Таблиця 1.2

Визначення поняття «соціальна адаптація»

ДОСЛІДНИК	ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ
О. Бондаренко [35, с. 8]	Соціальна адаптація індивіда (суспільної групи, соціуму) в умовах трансформації суспільства належить до загальних закономірностей суспільного розвитку, оскільки у адаптаційних процесах задіяне, як правило, все соціальне середовище, хоч у них можуть проявлятися й інші закономірності – часткові, специфічні тощо.
П. Кузнецов [139]	Цілісний, безперервний, динамічний, відносно стійкий соціальний процес встановлення відповідності між сукупним рівнем актуальних на даний момент (перспективу) потреб особи і перспективним рівнем задоволення даних потреб, що визначає її безперервний розвиток.
І. Нікітіна [184, с. 54]	Інтеграція особистості в систему соціальних стосунків.
О. Мороз [177].	Багатофакторний та багатовимірний процес входження особистості в нове соціальне оточення з метою спільної діяльності в напрямку прогресивних змін як самої особистості, так і середовища.
Л. Орбан-Лембрик [191, с. 90]	Вид взаємодії особи із соціальним середовищем, у процесі якого відбувається узгодження вимог та сподівань обох сторін.
С. Розум [230, с. 20]	Процес і результат встановлення відносно-взаємної відповідності між потребами особистості і вимогами соціального середовища.
С. Сидоренко [248, с. 7]	Універсальний процес пристосування, результат взаємодії у системі «людина-суспільство».
Г. Щокін [292, с. 104]	Процес його активного входження в систему міжособистісних взаємин трудового колективу, освоєння норм і традицій, ціннісних орієнтацій і інтересів цього колективу.

Джерело: власне опрацювання автора

Як бачимо, спільним серед поглядів науковців щодо визначення сутності соціальної адаптації є розгляд її, як процесу, що відбувається під час взаємодії особистості із соціальним середовищем.

Що ж до сутності поняття «професійна адаптація», то відповідно до визначення поданого в «Енциклопедії освіти» (за ред. В. Кременя), це «адаптація людей різних поколінь до самостійної продуктивної трудової діяльності; процес або результат процесу пристосування працівника в початковий період його роботи на конкретному підприємстві до особливостей робочого місця та організації праці на виробництві» [76, с. 12].

С. Вершловський [46] визначав професійну адаптацію як оволодіння всією сукупністю професійних знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей. В. Сластьонін вважає, що у професійній адаптації першочергового значення набуває «загальна психологічна спрямованість особистості та її власна позиція, зокрема, цілеспрямоване, активне і стійке ставлення до сутності та змісту навчально-професійної діяльності. Їх розвиток пов'язаний з формуванням необхідних професійних якостей, позитивною мотивацією, тобто активно-позитивним ставленням до обраної спеціальності» [253, с. 42].

Проведений аналіз засвідчив, що О. Бурмістрова розглядає професійну адаптацію «з дидактичної точки зору як процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками, нормами і функціями професійної діяльності; з психологічної точки зору – як розвиток стійкого позитивного ставлення до обраної професії, яке проявляється в суб'єктивному відчутті задоволення; із соціальної точки зору – як процес входження вчителя-початківця у нове соціальне середовище, а саме в систему міжособистісних стосунків певного колективу» [41, с. 4].

Виокремлений процес професійної адаптації О. Галусом розуміється як «складова процесу соціалізації, де відбувається не лише інтеграція майбутніх фахівців у соціумі, але й постійний, неперервний професійний та особистісний розвиток і самореалізація... Адаптація розглядається ним в контексті неперервного професійного розвитку особистості, що становить постійний процес руху від нижчого професійного рівня до вищого і реалізується через будь-який вид

діяльності, спрямований на вдосконалення знань, умінь, компетентності та інших характеристик педагога» [49, с. 7].

В. Давидович підкреслює, що професійна адаптація – це заключний етап більш широкого, переважно педагогічного, процесу професійної орієнтації, спрямований на підвищення ефективності підготовки до професійної діяльності. Саме адаптація викриває вади профорієнтаційної роботи та професійної підготовки, здійсненої на попередніх етапах [68, с. 7].

У нашому дослідженні професійна орієнтація розглядається як важливий елемент у змісті першого етапу професійної адаптації – допрофесійній підготовці майбутнього фахівця.

На думку Н. Ничкало, професійна адаптація – це адаптація «людей різних поколінь до самостійної продуктивної трудової діяльності; процес або результат процесу пристосування працівника в початковий період його роботи на конкретному підприємстві до особливостей робочого місця та організації праці на виробництві» [185, с. 179]. Хороша професійна підготовка працівника до виконання певної роботи сприяє подальшій професійній адаптації, а також професійна придатність до неї, відповідальність, кмітливість, самостійність, допомога з боку старших і колег по праці. Професійна адаптація у багатьох випадках є адаптацією до самостійної трудової діяльності.

У Концепції державної системи професійної орієнтації населення [214] зазначено, що професійна адаптація – науково обґрунтована система заходів, що забезпечує входження, оволодіння та досягнення особою професійної майстерності у конкретному виді праці професійної діяльності на конкретному робочому місці.

У таблиці 1.3 наведено деякі важливі для нашого дослідження визначення поняття «професійна адаптація» дослідників зазначеної проблеми.

Водночас у дослідженні М. Шика [291] професійна адаптація є багатофункціональним процесом і виступає необхідною умовою та засобом ідентифікації людини з фаховою діяльністю, оптимізації взаємодії з професійним середовищем – необхідних складників її професійного становлення й розвитку. З точки зору М. Панова [193], професійна адаптація може відбуватись як у вигляді

пристосування, так і у напрямі професійного розвитку особистості – формування професійно-важливих якостей, що необхідні для її продуктивної професійної самореалізації.

Таблиця 1.3

Визначення поняття «професійна адаптація»

ДОСЛІДНИК	ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ
Т. Белан [20, с. 28]	Процес пристосування до особливостей місця роботи та вимог професії, в результаті якого відбувається повне оволодіння специфікою фахової діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу, що включає систематизацію набутих раніше та засвоєння нових знань, умінь та навичок, необхідних для її успішного виконання, формування нових важливих особистісних якостей, злиття з педагогічним колективом.
С. Гончаренко [56]	Процес або результат процесу пристосування працівника в початковий період його роботи на даному підприємстві до особливостей робочого місця та організації праці на виробництві.
О. Кокур [127]	Єдність адаптації людини до фізичних умов професійного середовища (психофізіологічний аспект), адаптації до професійних завдань, операцій, що виконуються, професійної інформації (професійний аспект), і адаптації особистості до соціальних компонентів професійного середовища (соціально-психологічний аспект).
А. Котляр, М. Талалай [96]	Процес, у ході якого відбувається швидке накопичення професійних знань, освоєння характерних особливостей праці, умов роботи за фахом, надалі проявляється в оволодінні трудовими навичками, у формуванні деяких професійних якостей особистості, необхідних для оволодіння обраною спеціальністю в залежності від її завдань і функцій. Молоді вчителі повинні мати уявлення про власні перспективи професійного росту, подальше підвищення кваліфікації. Процес професійної адаптації вчителя, як вдосконалення професійної майстерності, за визначенням дослідників, може продовжуватись все життя.
І. Кряжева, О. Зотова [138]	Складний та суперечливий процес вростання працівника у різні структурні елементи виробничого середовища, для виконання ним певних соціальних функцій у даному колективі, характеризується не тільки пристосуванням, але входженням до активної діяльності.

Продовження таблиці 1.3

С. Кулик [140]	Процес досягнення відповідності професійних намірів, особистісних якостей майбутнього вчителя вимогам конкретного виду професійної діяльності, вона все більше визначається не сумою знань, умінь і навичок, а умінням їхнього творчого застосування і саме від ефективності протікання професійної адаптації залежить входження молодого фахівця в професійну діяльність, успішність кар'єри, реалізація і можливості розвитку його креативності.
І. Облес [188, с. 37].	Складний процес активної взаємодії фахівця та професійного середовища, під час якого формуються професійні знання, вміння, навички, професійні якості особистості, необхідні для її подальшого професійного розвитку; це процес врегулювання та гармонізації взаємодії фахівця і професійного середовища шляхом подолання неузгодженості між ними.
М. Панов [193, с. 186]	Безперервний процес узгодження особистості з мінливими умовами оточуючого професійного середовища, що потребує розвинутого адаптаційного потенціалу особистості.
А. Семез [243, с. 218]	Адаптація є одночасно і необхідною умовою і засобом оптимізації взаємодії людини з професійною діяльністю і середовищем, в якому працює; сприяє розвитку і є складовою професійного розвитку особистості; сприяє успішному опануванню професійною діяльністю.
О. Солюдова [256, с. 86]	Це складний динамічний процес повного освоєння професії та оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності раніше здобутих знань, умінь і навичок, що постійно поповнюються, у результаті чого відбувається активна взаємна видозміна як педагога, так і педагогічного колективу, з метою ефективного професійного функціонування.
М. Фіцула [268]	Процес пристосування людини до професійної діяльності, її умов; досягнення бажаної продуктивної праці й відповідності між професійними намірами, інтересами, якостями особистості та вимогами до діяльності.
В. Фрицюк [269]	Процес, за допомогою якого, індивід задовольняє свої потреби і очікування стосовно професійної діяльності, що здійснюється під контролем і за участю відповідної соціальної групи.
Н. Чайкіна [283, с. 6]	Процес активної взаємодії особистості і соціального середовища з метою досягнення таких стосунків між ними, які найбільшою мірою забезпечують ефективність педагогічної діяльності, розвиток шкільного колективу та особистісну задоволеність професійною самореалізацією.
Г. Щокін [292]	Процес активного пристосування працівника до змісту професійних і функціональних обов'язків, виробничих вимог, режиму праці, особливостей робочого місця, а також освоєння професії, що триває близько трьох років

Джерело: власне опрацювання автора

Слушним є визначення, подане О. Морозом, про те, що «професійна адаптація випускника вищого педагогічного закладу є складним динамічним процесом повного освоєння професії та оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності раніше набутих і постійно поповнюваних знань і навичок, у результаті якого відбувається активна взаємодія як учителя, так і педагогічного колективу з метою ефективного професійного функціонування» [177, с. 15], воно є досить цінним для нас і слугує основою для подальшого наукового дослідження.

На основі проведеного аналізу та узагальнення наукових напрацювань із педагогіки та психології за темою дослідження, під *професійною адаптацією майбутнього вчителя початкової школи* розуміємо процес пристосування майбутнього вчителя до професійної діяльності, її умов, досягнення планової продуктивності праці та відповідності між професійними намірами, інтересам, якостями особистості та вимогами професійного стандарту. Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи виявляється у психологічному, методичному, соціальному, фізіологічному аспектах професійної діяльності. Кінцевою метою професійної адаптації вчителя початкових класів є забезпечення умов для гармонійного поєднання інтересів особистості та інтересів дітей, батьків, школи, завдяки чому фахівець отримує задоволення від праці та підвищує її продуктивність.

Оскільки погоджуємось із думкою вчених про взаємозв'язок двох видів адаптації – соціальної і професійної – можемо провести паралель між ними. І так як поряд із поняттям «соціальна адаптація» існує поняття «соціалізація», близьким до терміну «професійна адаптація» є «*професіоналізація*». Тож для нашого дослідження вважаємо за необхідне розкрити сутність цього терміну.

У дослідженнях О. Мороза [176-179], професіоналізація є однією із сторін соціалізації, адже становлення професіонала є одним з аспектів розвитку особистості. Водночас професійна адаптація виступає однією із стадій професіоналізації, як процесу становлення професіонала, що включає: вибір людиною професії з урахуванням своїх власних можливостей і здібностей; освоєння правил і норм професії; формування і усвідомлення себе як професіонала,

збагачення досвіду професії за рахунок особистого внеску, розвиток своєї особистості засобами професії тощо.

Професіоналізацію науковці розглядають як один із етапів професійного становлення, який передбачає «входження» у професію, професійне самовизначення, накопичення професійного досвіду, розвиток професійних якостей особистості, необхідних для кваліфікованого виконання професійних обов'язків [100]. Також професіоналізацію розвитку особистості студента визначають як «формування і поглиблення інтересу до професії, опанування знань, умінь і навичок з обраного фаху, зростання особистості» [207, с. 144].

Особливе значення у процесі дослідження проблеми адаптації молодого педагога до професійного середовища закладу освіти має визначення її місця в процесі професіоналізації особистості. Багато науковців (С. Вершловський [46], Е. Зеєр [100], Є. Климов [120] та інші) у своїх дослідженнях розглядають поняття «професійна адаптація» як один із перших етапів професійного розвитку молодого фахівця – етап входження, пристосування до умов професійної діяльності.

Дослухаємося до думки С. Кулик, яка вважає, що професійна адаптація вчителя є складним і багатоплановим процесом оволодіння професією та пристосування до її вимог, формування гнучкої соціально-професійної позиції у системі формальних і неформальних стосунків в освітній організації, досягнення вчителем достатнього рівня професійного розвитку, що в якісному розумінні розглядається як належний ступінь психологічної готовності до виконання професійних завдань і соціальних дій. У структурі професійної адаптації вчителів початкової школи дослідниця виокремлює «власне адаптація, пов'язана із предметом професійної діяльності та умовами її виконання, соціально-психологічна адаптація, що охоплює ставлення до організації, колективу, керівника, задоволеність статусом у колективі» [140, с. 8].

Встановлено, що у деяких дослідженнях процес становлення фахівця, оволодіння вимогами професійної діяльності називають виробничою адаптацією. Проте необхідним все ж є виокремлення відмінних рис професійної і виробничої

адаптації особистості, оскільки ототожнення понять «професійна адаптація» і «виробнича адаптація», суперечить законам логіки наукового пізнання [188, с. 34].

У проведених дослідженнях науковців зазначені поняття роковуються у різних співвідношеннях. Так, представники першого підходу базовим поняттям при вивченні проблем становлення професіонала визначають поняття виробничої адаптації (М. Свиридов [241], Р. Шакуров [286] та інші), яка розуміється ними як: процес і результат перебудови функціонування організму, поведінки і діяльності працівника у відповідь на нові вимоги виробничого середовища, з метою забезпечення їх взаємної ефективної діяльності та розвитку; оволодіння фахівцем професійною діяльністю в умовах конкретної установи; входження індивіда в певну сферу трудової діяльності й освоєння певного місця в системі суспільного розподілу праці. Відповідно до поглядів вчених цього підходу, професійна адаптація фахівця є складовою виробничої адаптації, яку визначено як процес освоєння працівником характерних рис і умов роботи за фахом. Встановлено, що в такому випадку професійна адаптація виявляється в оволодінні обраною професією, трудовими навичками, у формуванні професійних якостей особистості, закріпленому позитивному ставленні до функцій обраної спеціальності, а успішність професійної адаптації досягається ще до появи працівника на підприємстві. Її основи формуються в процесі профорієнтації, професійного відбору і професійного навчання. Водночас відомо, що М. Дамідавичюс, який є одним із представників іншого підходу до вивчення співвідношення виробничої і професійної адаптації фахівця, які акцентують увагу на тому, що і виробнича, і професійна адаптація є рівнозначними видами соціальної адаптації особистості, які охоплюють сферу професійного становлення фахівця. Відмінність цих видів полягає в тому, що виробнича адаптація – це процес засвоєння особистістю соціальної ролі в конкретній виробничій організації, а професійна адаптація охоплює всю сферу професійної діяльності особистості. Так, за даними досліджень, більшість людей змінюють місце роботи, не змінюючи професії та спеціальності, а це означає, що, хоча процес професійної адаптації є завершеним, процес виробничої адаптації ще продовжується [188, с. 34-35].

У проведених дослідженнях підставою для розрізнення процесів професійної і виробничої адаптації є те, що професійна адаптація – це встановлення оптимальної відповідності між особистістю і типовими вимогами конкретної діяльності в найбільш узагальненому вигляді. Виробнича адаптація – це пристосування людини до умов конкретного регіону і виробництва, у межах яких розгортається діяльність фахівця [188; 256].

Погоджуємося, що саме термін «професійна адаптація» є коректним для вивчення процесу оволодіння студентом професійної діяльності вчителя, оскільки відображає активний процес входження особистості у професійний простір взагалі, не звужуючи його до меж конкретного закладу освіти, певного його підрозділу. Це для нашого дослідження є дуже важливим, оскільки одним із завдань є розроблення таких умов для професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, за яких би майбутній фахівець був адаптованим до професійного середовища будь-якого закладу освіти незалежно від попередніх місць проходження педагогічної практики.

Тому поділяємо думку І. Облес, яка вважає, що зміст професійної адаптації фахівця містить як складову – виробничу адаптацію, що передбачає засвоєння особистістю конкретних умов професійної діяльності на конкретному робочому місці [188].

Розуміння сутності поняття професійної адаптації сприяло виокремленню її основних функцій, а саме: підвищення ролі професійно-педагогічної зрілості молодого вчителя; розвиток професійної самостійності та активної педагогічної творчості; зміцнення та єдність педагогічного колективу; вдосконалення та розвиток суспільних відносин. Дослідження цих функцій є фундаментом до визначення показників адаптації [177].

При дослідженні проблеми професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи не можна обійти увагою такі поняття, як «адаптованість» і «дезадаптованість».

Результатом процесу адаптації особистості є *адаптованість* як «стан фізичної, психологічної та соціальної рівноваги суб'єкта з навколишнім

середовищем, при якому не існує переживання індивідом конфлікту та при якому він здатний до продуктивної діяльності, здатний реалізувати власний потенціал та успішно відповісти на соціальні очікування відповідно до віку та статі» [188, с. 27].

«Професійна адаптованість» розглядається науковцями як нова якість в структурі особистості, яка виникає як результат процесу професійної адаптації, його динаміки [5, с. 35].

Адаптивність є «інтегративною характеристикою особистості, яка виражається у здатності пристосовуватися до обставин, що змінюються» [5, с. 36]. Науковцями [188; 197; 273] досліджено, що категорії «адаптивність – неадаптивність» можуть бути визначені як тенденції функціонування цілеспрямованої системи, яка розкривається через відповідність / невідповідність її цілей і результатів. Неадаптивність визначається не скільки як негативний чинник соціалізації особистості, стільки як позитивний, який є джерелом динаміки діяльності, її реалізації, що означає існування природної суперечності у відношеннях між цілями і результатами діяльності цілісної системи. Суперечність неминуча і не може бути усунута, у ній – джерело динаміки індивіда, його існування та розвитку. В результаті неадаптивність постає як особливий мотив, що спрямовує розвиток особистості та виявляється в надситуативній активності – специфічній привабливості дій зі заздальгідь невизначеним рішенням [188, с. 28].

Проте неадаптивність є негативною, коли вона стає дезадаптивністю особистості в ситуації постійної безуспішності спроб індивіда реалізувати мету власної діяльності або в ситуації утворення двох чи більше рівнозначних цілей, що може свідчити про незрілість особистості, невротичні відхилення, дисгармонію у сфері прийняття рішення або ж є прямим результатом екстремальності ситуації [188, с. 28].

У співвідношенні поставлених цілей і отриманих підсумків діяльності особистості науковцями [20; 188] визначаються такі різновиди показників адаптаційних процесів з точки зору результативності: 1) адаптованість; 2) неадаптованість; 3) дезадаптованість .

На відміну від адаптованості «як абсолютної чи відносної гармонійності між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, що супроводжується позитивним ставленням (оцінкою, розумінням, прийняттям) особистості до навколишнього світу і самого себе, неадаптованість є більшою чи меншою мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, яка породжує амбівалентні почуття й оцінки, але яка не справляє психотравмуючого впливу на особистість» [20, с. 22]. При неадаптованості результат діяльності є непередбачуваним. Дезадаптованість є повною дисгармонією між цілями і результатами, та є джерелом психічної напруги, внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів [20; 188; 196; 240; 273]. Дезадаптація – це порушення зв'язку між собою та іншими людьми; «наявність кризовофрустраційних станів, неадекватність сприйняття зворотного зв'язку від інших осіб, приписування їм злих намірів, залежність суб'єкта від інфантильних програм побудови взаємин, у яких особистісна зацікавленість знаходиться поза свідомістю» [20, с. 22].

Загалом дезадаптацію ми розглядаємо як негативний результат професійної адаптації, який характеризується [20; 188]:

- небажанням працювати в даному закладі освіти;
- небажанням спілкуватися з педагогічним колективом, учнями;
- відсутністю інтересу до зацікавленості учнів та їхніх проблем;
- постійним прагненням змінити місце роботи;
- відсутністю інтересу до професійного росту;
- відсутністю вмінь і навичок самоорганізації;
- постійними конфліктами з колективом, керівництвом, учнями;
- ігноруванням інтересів колективу;
- незадоволенням своєю працею, її результатами.

Вплинути на виникнення дезадаптації може низька самооцінка, труднощі, з якими зустрічаються молоді фахівці на робочому місці (початковий рівень знань, невміння спілкуватися як з учителями, так і з учнями). Процес дезадаптації можна призупинити, змінивши ставлення до колективів (учнівського і трудового), до себе

особисто, професійної діяльності тощо. У разі неможливості таких змін постає необхідність зміни місця роботи.

Як засвідчують вітчизняні наукові розвідки, адаптованість визначається як [20]: оформленість психічних процесів у вигляді станів і комплексів; як фактичне пристосування індивіда, результат адаптації; виявлення рівня чи стану пристосування особи до конкретних умов; спроможність людини до адаптації, а адаптаційні можливості – як властивості, які цю спроможність забезпечують.

Соціально-психічна адаптованість визначається як [182] такий стан взаємин особи і групи, коли особа без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби, повною мірою йде назустріч тим рольовим чеканням, які пред'являє до неї еталонна група, переживає стани самоствердження і вільного вираження своїх творчих здібностей. Адаптація – це той соціально-психологічний процес, який при сприятливій течії приводить особистість до стану адаптованості.

Прихильники теорії психоаналізу визначають різницю між адаптацією як процесом і адаптованістю як результатом цього процесу. Добре адаптованою вважають людину, у якої продуктивність, здатність насолоджуватися життям і психічна рівновага не порушені. У процесі адаптації активно змінюються як особистість, так і середовище, у результаті чого між ними встановлюються відносини адаптованості [20].

Варто зазначити, що процеси адаптації і дезадаптації тісно взаємопов'язані, вони виступають різними сторонами процесу входження молодого вчителя в педагогічний шкільний колектив, становлення його як професіонала, фахівця, формування його як особистості.

Погоджуємося із думкою Т. Белан [20], в дослідженні якої зазначається, що позитивний результат професійної адаптації вчителя-початківця – професійна адаптованість, яка характеризується успішним опануванням молодим фахівцем новими формами професійної діяльності; досягненням належного рівня професійної успішності, активності, творчості; розкриттям професійного потенціалу особистості; пристосованістю до умов діяльності закладу; засвоєнням

стратегій та способів адекватних професійних взаємодій; забезпеченням емоційної стабільності; досягненням узгодженості організаційних, групових і особистих цілей, інтересів; розвитком здатності вирішувати проблеми, пов'язані із засвоєнням рольових нормативно-професійних вимог і цінностей, тобто успішним подоланням труднощів, які зустрічають молоді вчителі в перші роки своєї вчительської праці.

Висока чи нормальна адаптованість, на думку О. Кокун [127], проявляється при сприятливих психофізичних даних, високій працездатності, витривалості, стресостійкості, психічній і фізичній гармонії, природжених і сформованих за життя особистісних якостей. Водночас рівень адаптованості підвищується або ж навпаки може понизитись під впливом виховання, навчання, умов і способу життя, полегшити чи утруднити адаптацію людини можуть її особистісні якості, поведінка, орієнтації, вибір, ієрархія систем цінностей, цілей і потреб, рівень вербального інтелекту і культури, емоційної експресії і міжособистісних стосунків.

Відтак, науковий пошук засвідчив, що професійна адаптація може розглядатися: 1) як процес адаптації, тобто поступового пристосування майбутнього фахівця до особливостей професії; 2) як результат цього процесу, що виявляється у стані адаптованості випускника ЗВО до професійного середовища.

Наше дослідження спрямовано саме на проблему професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи в умовах підготовки майбутнього фахівця у ЗВО. Тому необхідним є розгляд професійної підготовки майбутнього вчителя, а саме уточнення сутності поняття «*професійна педагогічна підготовка*».

Питання професійної педагогічної підготовки досліджували у своїх працях О. Абдуліна [1; 2], В. Андрущенко [9], В. Бондар [34], Л. Коваль [121], Л. Хомич [277] та інші науковці.

Вченою Л. Коваль [121] встановлено, що професійна педагогічна підготовка в широкому розумінні науковцями розуміється як невід'ємна складова системи вищої професійної освіти і, водночас, як система взаємопов'язаних компонентів.

За визначенням С. Гончаренка, професійна педагогічна підготовка є системою підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах, інститутах, училищах;

у широкому розумінні – є підготовкою педагогічних і науково-педагогічних кадрів для закладів освіти усіх типів [56, с. 252].

Серед інших поглядів науковців на сутність виокремленого поняття є [121, с. 111-112]:

– система, що охоплює конкретні педагогічні компоненти (соціально-економічні, загальнокультурні, спеціальні, педагогічні, психологічні та методичні) та діяльність державних, громадських організацій з керівництва цією сферою;

– цілісна система, що об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані та взаємозумовлені підсистеми: суспільно-політичну, спеціально-наукову, психолого-педагогічну та загальнокультурну;

– безперервна освітня система, що охоплює три підсистеми: теоретичну, дослідницьку та практичну – та припускає наступність у меті, змісті, методах і формах на всіх її ступенях як основи підготовки до неперервного професійного розвитку;

– система загальнопрофесійної підготовки через такі напрями: світоглядно-культурологічний, психолого-педагогічний, фахово-методичний;

– система, що включає вивчення психології, педагогіки та методики в поєднанні з педагогічною практикою;

– процес навчання (викладання і учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних загальнопедагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студентів у процесі педагогічної практики, формування в них потреб самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і практики, фундаментальності та мобільності, науковості та культуровідповідності професійних знань та умінь.

На думку вченої М. Братко [39], структура освітнього середовища ЗВО покликана забезпечувати професійну підготовку майбутнього фахівця у поєднанні з особистісним розвитком, сприяти задоволенню потреб особистості у саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації, створювати підґрунття для формування ціннісних орієнтирів та мотивів діяльності. Особлива увага має приділятися створенню можливостей для формування і розвитку якостей

особистості, які необхідні для побудови та реалізації успішної життєвої траєкторії: мотивація досягнення успіху, подолання труднощів, активної життєвої позиції.

О. Абдуліною також розкрито визначення поняття «загальнопедагогічна підготовка», сутність якого пояснюється, як «компонент професійної педагогічної підготовки, яка охоплює різні аспекти: підготовку здобувачів з теорії та історії педагогіки, теоретичну та практичну підготовку в процесі навчальних занять з предметів педагогічного циклу, всі види педагогічної практики та позааудиторної роботи; формування системи загальнопедагогічних знань і загальнопедагогічних умінь; підготовку в галузі методології і методів педагогічної науки, дидактичну підготовку, підготовку до позакласної виховної роботи та підготовку до суспільно-педагогічної діяльності» [2, с. 24-25].

«Педагогічна практика», яка виступає обов'язковим компонентом освітнього процесу підготовки вчителя та необхідною умовою для формування фахових компетентностей майбутнього педагога, оскільки забезпечує поєднання теоретичної підготовки і практичної діяльності в системі професійної педагогічної підготовки, є одним із базових понять даного дослідження.

Відповідно до поглядів науковців XIX ст., за визначенням К. Маркса, практика – це основа і мета пізнання, що визначає його напрям і критерій істинності результату. У наукових розвідках В. Підгурської [199] визначено, що практика – це матеріальна, чуттєво-предметна, цілепокладальна діяльність людини, що за змістом передбачає засвоєння і перетворення природних і соціальних об'єктів і становить загальну основу, рушійну силу розвитку людського суспільства і пізнання. Вона є основною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя та організаційною формою, що пов'язує навчання майбутнього фахівця з майбутньою професійною діяльністю.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що поняття «педагогічна практика» науковцями в основному визначається як:

– «спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів» (С. Гончаренко) [56, с.252];

– «сполучна ланка між теоретичним навчанням студента і його майбутньою самостійною професійною діяльністю в школі» (О. Абдулліна) [1, с.4];

– «складова навчально-виховного процесу, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів початкової школи з їх практичною діяльністю» (Л. Хомич) [277, с.167];

– «важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів, що спрямована на закріплення і реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в школі, засіб творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя, формування у нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної діяльності» (Н. Казакова) [110, с. 40];

– «особливий вид діяльності, ефективний компонент професійної, інтелектуальної і життєвої підготовки майбутнього вчителя» (Н. Козій) [126, с. 5];

– «складова професійної підготовки, форма набуття та закріплення теоретико-методологічних, методичних, психолого-педагогічних, філософських, валеологічних та інших знань, умінь і навичок щодо організації навчання, виховання та розвитку учнів (фізичного, інтелектуального, морально-вольового, художньо-естетичного, трудового, креативного), засіб підвищення рівня зацікавленості педагогічною діяльністю» (С. Кара) [113, с.38].

У дослідженні Л. Коваль педагогічна практика розглядається «як незамінний засіб активізації професійного саморозвитку майбутнього вчителя, що передбачає його подальше професійне самовдосконалення на основі застосування різних загальнонавчальних технологій у початковій школі». [121, с. 207]

Також педагогічна практика розглядається науковцями, як форма професійного навчання у закладі вищої освіти, що базується на професійних знаннях і вміннях, які забезпечують теоретичне підґрунтя для практичного пізнання відповідних закономірностей і принципів професійної діяльності, а також оволодіння засобами її організації [117, с. 47]. Педагогічна практика є сворідним мікроаналогом професійної діяльності вчителя, оскільки у процесі її проходження

створюються такі умови, що максимально наближені до умов самостійної педагогічної діяльності в школі [199, с. 3].

На думку більшості сучасних науковців (О. Абдулліна [2], Н. Казакова [110], С. Кара [114], Л. Кацова [116], Л. Коваль [121], Г. Коджаспірова [125] та ін.) окрім адаптаційної функції, яка полягає в тому, що майбутні вчителі початкової школи пристосовуються до ритму освітнього процесу в закладі освіти, до учнів молодшого шкільного віку, починають орієнтуватися в системі відносин шкільного колективу, зустрічаються з першими труднощами і досягненнями у професійній діяльності, педагогічна практика також виконує й такі функції, як: навчальна, виховна, діагностична, розвивальна.

При проходженні студентами педагогічної практики відбувається застосування вже засвоєних теоретичних знань та проєкція їх на власну професійну діяльність. Таким чином, зростає фахова компетентність майбутнього вчителя, в чому і заключається навчальна функція педагогічної практики.

Виховна функція педагогічної практики, перш за все, полягає у формуванні ціннісного ставлення майбутнього вчителя до професії через його діяльність у реальному професійному середовищі.

Завдяки діагностичній функції практики майбутній вчитель початкової школи може виявити прогалини у своїй теоретичній підготовці, оцінити власний рівень сформованості фахової компетентності тощо.

Розвивальна функція педагогічної практики тісно пов'язана з іншими її функціями і полягає у розвитку фахової компетентності майбутнього вчителя через доповнення його теоретичних знань уміннями та практичними навичками.

Недооцінювання практичної складової професійної педагогічної підготовки майбутніх фахівців у результаті може призвести до несприйняття себе випускниками ЗВО в ролі вчителя і залишення ними сфери освіти. Важливого значення для даного дослідження набули погляди Л. Хомич, яка зазначає, що практика визначає ступінь професійної придатності майбутнього вчителя та рівень його педагогічної спрямованості [276].

На думку В. Огнев'юка, важливо, щоб університети змогли забезпечити баланс між теоретичною і практичною складовими професійної підготовки шляхом посилення її практикозорієнтованої компетентнісної спрямованості. Модель неперервної педагогічної освіти має базуватися на забезпеченні конкурентності, нелінійності, варіативності, відкритості, суб'єктності, принципах наступності, неперервності, співробітництва, відповідності змісту запитам соціуму, поєднанні традицій та інновацій, творчості та соціального партнерства [190, с. 21].

Отже, під *педагогічною практикою* розуміємо невід'ємну складову професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що враховує принципи наступності та неперервності і спрямована на формування його фахової компетентності у квазіпрофесійному та реальному професійному середовищі.

З огляду на думки науковців, висвітлені у нашому дослідженні, під поняттям *«професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики»* розуміємо поетапний динамічний процес гармонізації професійних намірів, особистісних якостей та вимог професії здобувача вищої освіти, що передбачає його входження у квазіпрофесійне та реальне професійне середовище із дотриманням принципу наступності, при якому відбувається поступове набуття ним педагогічного досвіду, усвідомлення професійних функцій, пристосування до умов та особливостей професійної діяльності вчителя початкової школи.

У контексті нашого дослідження, під час професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи вирішальною умовою швидкої професійної адаптації випускника до практичної діяльності, подальшого його професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації розглядаємо професійну готовність. Загалом готовність до професійної діяльності визначається як особливий особистісний стан, що передбачає наявність у людини мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння знаннями, способами, засобами досягнення цілей; цілеспрямований вияв особистості, що включає переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні

якості, знання, навички, вміння, настанови й досягається в ході моральної, психологічної, професійної підготовки, є результатом всебічного індивідуального розвитку особистості з урахуванням вимог, зумовлених специфікою професійної діяльності, та полягає у засвоєнні тим, хто навчається, спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, сформованості й зрілості професійно значущих якостей особистості. Складовими змісту готовності до професійної діяльності є когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційний компоненти [235].

Проведений аналіз дає змогу визначити *професійну готовність студента до виконання професійних функцій* як особистісну якість, яка виявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, прагненні займатися нею після закінчення закладу вищої освіти, допомагає молодому фахівцю успішно реалізувати професійні функції, використовувати набуті знання і досвід, здійснювати самоконтроль і долати непередбачені труднощі та перешкоди [207].

Розкриття структури професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи дасть змогу проаналізувати її динамічну сторону, оскільки для нашого дослідження вона має особливе значення.

У дослідженні І. Облес адаптація є складним цілісним біопсихосоціальним процесом, у ході якого можна визначити певні рівні. Складовими цього процесу є психофізіологічний, психологічний, соціально-психологічний, соціальний та особистісний аспекти [188, с. 28].

На думку багатьох авторів (С. Вершловський [46], О. Мороз [177], О. Солодухова [256] та інші), зміст процесу професійної адаптації педагога полягає саме у формуванні загальнолюдських і професійних якостей (знань, умінь і навичок), що є необхідними для успішної реалізації освітнього процесу в закладах освіти з метою підготовки учнів для ефективною життєдіяльності в суспільстві.

Дотримуючись поглядів щодо основних видів професійної педагогічної діяльності, О. Морозом [177] виділено такі змістовні складові професійної адаптації педагога: 1) дидактичну адаптацію; 2) адаптацію до виховної діяльності;

3) психофізіологічну адаптацію. Крім того, професійна адаптація педагога тісно пов'язана із соціально-психологічною та соціальною адаптацією, оскільки педагог повинен адаптуватися не лише до виконання своєї професійної ролі вчителя-вихователя, а й до педагогічного колективу і далі – до ширшого соціального оточення, без освоєння якого він не зможе продуктивно виконувати свою педагогічну діяльність.

Дослідником процесу професійної адаптації вчителя виділено три механізми її формування, які включають:

- психофізіологічний рівень: перебудова внутрішнього стереотипу, що склався відповідно до змін у зовнішньому стереотипі;
- психологічний рівень: зміна звичок, звичного способу поведінки і способу діяльності;
- соціально-психологічний рівень: перебудова і встановлення бездефектних відносин особистості з колективом [178, с. 71].

Вчений визначив серед механізмів професійної адаптації молодого вчителя такі аспекти: 1) внутрішні властивості процесу адаптації, його суперечливі сторони, взаємовідношення яких визначає його зміст і загальну тенденцію розвитку; 2) специфічні особливості розгортання цього процесу на різних етапах, динаміка професійної адаптації молодого вчителя; 3) об'єктивні і суб'єктивні чинники, що впливають на процес адаптації; 4) педагогічні основи управління професійною адаптацією з метою її прискорення; 5) критерії адаптованості; 6) результат адаптації; 7) темпи, рівень і стійкість адаптації; 8) підсумкові показники адаптованості [177].

I. Облес у своєму дослідженні виділяє два види структур, які притаманні для процесу адаптації: змістовна і динамічна. Остання складається з послідовних часових інтервалів, які відзначені досягненням певного рівня адаптації, заснованого на прояві об'єктивних характеристик – глибини й інтенсивності, в поєднанні із суб'єктивними показниками – задоволеністю фахівця власною професійною діяльністю [188, с. 43].

Аналізуючі процес професійної адаптації, М. Дмитрієва робить акцент на трьох головних аспектах: а) психофізіологічному аспекті – адаптація особистості до фізичних умов професійного середовища; б) професійному аспекті – адаптація суб'єкта діяльності до професійних завдань, професійної інформації; в) соціально-психологічному аспекті – адаптація особистості до соціальних компонентів професійного середовища [225]. Виокремлюють такі пов'язані між собою сторони професійної адаптації, як: професійна, соціально-психологічна та соціально-економічна (О. Сазонов). Професійна сторона виявляється у володінні необхідними знаннями, вміннями та навичками, вмінням швидко орієнтуватися в різних виробничих ситуаціях; соціально-психологічна – у пристосуванні молодого вчителя до правил поведінки, які діють у конкретній соціально-професійній групі, ознайомлення з метою і завданнями даного колективу, його традиціями, ставлення керівника до підлеглих та інші; соціально-економічна сторона професійної адаптації характеризується пристосуванням до виробничих відносин та колективним формам праці [20, с. 25].

І. Лученцова виділяє у структурі професійної адаптації дві взаємозалежні сторони – суто *професійну* й *соціально-психологічну*. У професійному аспекті професійна адаптація містить у собі оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками швидко орієнтуватися в різних виробничих ситуаціях, контролювати й програмувати свої дії. Соціально-психологічний аспект професійної адаптації полягає в пристосуванні молодого працівника до правил поведінки, що діє в конкретній соціально-професійній групі. Сюди входить ознайомлення із цілями й завданнями колективу, його традиціями, відносинами між керівниками й підлеглими тощо [157, с.47].

М. Шик [291] у структурі процесу професійної адаптації в умовах закладу виокремлює такі компоненти та критерії їх визначеності:

1) мотиваційний компонент: спрямованість на адаптацію до професійної діяльності (прагнення студента стати вчителем, його емоційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності); бажання швидше адаптуватися до професійної діяльності (стійкість професійного інтересу, постійне намагання поповнити знання,

уміння й навички); мотивація ціледосягнення в адаптації до професійної діяльності (ідентифікація з ідеалом учителя, саморозвиток професійних якостей);

2) поведінковий компонент: активне самозбагачення професійними знаннями (максимальне інформаційне самозабезпечення, наполегливість оволодіння знаннями для перетворення їх у дії); стрімке набуття професійних умінь (продуктивність проєктувальних, конструктивних, гностичних, комунікативних та організаторських умінь); гуманізм поведінки в навчально-професійній взаємодії (адекватна перцепція суб'єктів педагогічної взаємодії, гуманні взаємини);

3) рефлексивний компонент: самоаналіз когнітивної адаптованості до професійної діяльності (точність установлення відповідності здобутого обсягу та якості професійних знань кваліфікаційним вимогам); самооцінка квазіпрофесійної адаптованості (адекватність самооцінки здатності розв'язувати педагогічні ситуації й умінь проводити фрагменти навчальної та виховної роботи); самоосмислення власних адаптаційних можливостей у досягненні професійного образу «Я» (усвідомленість динаміки професійного самоперетворення, здатність виявляти відповідність між реальним та ідеальним професійними образами «Я»).

Проведений аналіз наукових досліджень засвідчив, що серед складових професійної адаптації майбутнього вчителя виокремлюють такі, як: «адаптація до змісту діяльності; адаптація до умов діяльності; включення в первинну (малу) групу колег; включення у процеси саморозвитку (розвиток мотивації, володіння професійними знаннями, становлення професійних вмінь, навичок і ін.)» [157, с. 54].

Аналіз наукових підходів до трактування змісту та структури професійної адаптації дозволив сформулювати власний погляд на структуру професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики та виокремити *мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний* компоненти.

Мотиваційно-аксіологічний компонент, на нашу думку, становить собою ядро у структурі професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи. Загальновідомо, що мотивація є поштовхом до діяльності та має провідне значення

для ефективної педагогічної взаємодії вчителя і учнів. Показником цього компонента є усвідомленість власних мотивів у професійній діяльності, наявність особистого бажання та професійної потреби її здійснювати. Під мотивом розуміємо «внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду діяльності, яка пов'язана із задоволенням певної потреби» [150, с.180].

Система цінностей та орієнтацій, установок особистості, яка потрапляє у новий для неї трудовий колектив, відіграє велику роль у процесі адаптації. Те, якою мірою системи цінностей нового співробітника і вже сформованого колективу співпадають між собою, визначає рівень соціальної сумісності індивіда з колективом та безпосередньо впливає на їхню взаємодію у професійному середовищі.

Теоретичні знання у психологічній, педагогічній та методичній сферах майбутньої професійної діяльності, якими студенти повинні оволодіти у процесі фахової підготовки, зокрема й практичної, є складовими когнітивного компоненту професійної адаптації, а саме: знання загальнопедагогічного характеру, знання дидактико-методичного характеру, знання про сутність загальнонавчальних технологій та оволодіння загальним алгоритмом їх застосування.

Зміст діяльнісного компоненту професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи становлять уміння, які мають бути сформовані впродовж практичної підготовки студента. Г. Коджаспірова дає визначення поняттю «уміння» як «готовність до практичних і теоретичних дій, які виконуються швидко, чітко, свідомо, на основі засвоєних знань і життєвого досвіду» [124, с.153]. Беручи за основу визначення в Українському педагогічному словнику, за яким уміння являє собою «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною здобутих знань і навичок; складний процес аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, під час якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання та застосування на практиці ...» [56, с. 338], вважаємо, що уміння є, свого роду, «цеглинками», без яких неможливо побудувати успішну та ефективну професійну педагогічну діяльність.

У контексті нашого дослідження виокремлюємо рефлексивний компонент як необхідну складову професійної адаптації майбутнього вчителя, у змісті якого об'єднано такі вміння: педагогічне самодіагностування; самоаналіз професійної діяльності; осмислення труднощів та бар'єрів у власній фаховій діяльності, оцінювання її ефективності для вирішення педагогічних завдань; визначення шляхів професійного самовдосконалення. Рефлексією є аналіз та усвідомлення виконаної діяльності, мислення, спілкування та свого психічного стану в цій діяльності, це природна людська здатність до роздумів про себе та навколишній світ [121, с. 202]. У дослідженнях М. Марусинець зазначається, що «рефлексія відбувається тоді, коли ми відчуваємо утруднення в розумінні ситуації» [166, с.169].

На думку А. Маркової [161], культура рефлексивного мислення вчителя характеризується здатністю подумки уявити сформовану картину педагогічної ситуації і на цій основі уточнити уявлення про себе, враховуючи учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, який змінюється, розвивається, має свої мотиви та цілі. Водночас проявляється рефлексія в умінні педагога бачити причинно-наслідкові зв'язки між цілями навчання, змістом, засобами, умовами та результатом, і таким чином переходити від оцінювання окремих ситуацій до результативності своєї діяльності.

Виділення критеріїв професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи є необхідним для визначення відповідних рівнів у процесі її моніторингу при проходженні педагогічної практики. Згідно із визначенням поданим І. Лернером, під поняттям «критерій» розуміємо «розпізнавальну ознаку, на основі якої щось оцінюється або класифікується» [152, с.5].

Критеріями соціально-психологічної адаптації, як різновиду професійної, виокремленими Н. Побірченко, є: ставлення молодого спеціаліста до організації, в якій починає працювати; стосунки в колективі та задоволення ними [200, с. 35].

О. Самохвалов виокремлює об'єктивні та суб'єктивні критерії визначення рівня професійної адаптації. До об'єктивних критеріїв належать: 1) успішність професійної діяльності, показником якої є експертна оцінка результатів

професійної діяльності; 2) задоволеність колег і керівництва – показник відображається в оцінці колективу і керівництва ступеня задоволеності фахівцем як членом колективу. Суб'єктивними ж критеріями, на думку науковця, є: 1) задоволеність діяльністю на займаній посаді (показник: самооцінка ступеня задоволеності змістом діяльності, її результатами); 2) задоволеність стосунками з колегами та керівництвом (показник: самооцінка ступеня задоволеності відношеннями з колегами та керівництвом); 3) відсутність тривоги та депресивних реакцій (показник: рівень особистісної тривожності, рівень депресії та суб'єктивна оцінка фізичного самопочуття) [236, с. 9].

Т. Белан виділяє такі критерії для визначення рівнів професійної адаптації студентів до майбутньої професії вчителя при проходженні педагогічної практики:

- 1) мотиваційний;
- 2) діяльнісний;
- 3) когнітивний;
- 4) комунікаційний [20, с. 88].

Якщо чинниками професійної адаптації, на думку О. Солодухової, є «сукупність передумов та умов, що зумовлюють цей процес», то її критеріями є «характеристики процесу адаптації та його результату» [256, с. 238]. Дослідниця процесу адаптації визначає об'єктивні, суб'єктивні та суб'єктивно-об'єктивні чинники та критерії. Ми згодні з думкою вченої щодо суб'єктивного критерію професійної адаптації особистості вчителя. Характер суб'єктивного ставлення молодого фахівця до професійної діяльності та професійного середовища відображає рівень комфортності, привабливості та задоволеності цією діяльністю та середовищем.

Загалом результативність процесу професійної адаптації вчителя початкової школи визначається науковцями її показниками. Критеріями адаптованості можуть бути [188]: 1) продуктивність діяльності, реальне становище в колективі, професійно-кваліфікаційне зростання, стаж роботи, авторитет працівника; 2) психоемоційна стабільність, особистісний комфорт, стан задоволення

(усвідомлений чи неусвідомлений), позитивне ставлення особистості до різних аспектів діяльності та спілкування, а також до самої себе.

Детальний опис виокремлених структурних компонентів, критеріїв, показників та рівнів професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики буде розкрито у підрозділі 3.1.

Відповідно до різних критеріїв та показників дослідниця І. Облес [188] розмежовує і різновиди професійної адаптації: 1) за етапом включення до професійно-педагогічного середовища (підготовча, безпосередня (первинна; вторинна)); 2) за переважним домінуванням асиміляції чи акомодатії (переважно активна, переважно пасивна, змішана); 3) за вектором спрямованості (зовнішня, внутрішня, комбінована); 4) за рівнем усвідомленості адаптивних процесів, їх механізмів (усвідомлена, неусвідомлена); 5) за рівнем стабільності структури особистості та соціально-професійних норм (нормальна, девіантна (неконформістська; новаторська), патологічна); 6) за тривалістю, стійкістю результату (тимчасова ситуативна, стійка ситуативна, загальна стійка); 7) за домінуючим механізмом професійної адаптації (реадаптація, ідіоадаптація).

Встановлено існування складної системи взаємозв'язку між природними здібностями і мотивацією, таким чином, за певних умов може включатися так званий компенсаторний механізм [117, с. 96]. Якщо перенести цю ідею на формування професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, то можна стверджувати, що недостатня сформованість її когнітивного й діяльнісного компонентів під час проведення моніторингу професійної адаптації підсилюється розвитком мотиваційної сфери (інтерес до професійної діяльності; задоволеність від педагогічного процесу та його результатів; усвідомлення значення власної професійної діяльності у формуванні особистості молодшого школяра).

Для реалізації завдань дослідження важливим є встановлення сутності поняття «педагогічні умови». Аналіз наукових позицій дослідників [13; 17; 117; 121; 153; 188] дозволив зробити висновок, що в основному поняття «педагогічні умови» розглядається ними, як сукупність спеціально створених заходів і обставин в освітньому процесі, які забезпечують найбільш ефективний

перебіг досягнення мети та найвищих результатів професійної діяльності й професійного розвитку особистості.

Узагальнення викладеного дає підстави визначити, що формування професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи є цілеспрямованим процесом вироблення та сприйняття цінностей, теоретичних знань, вироблення професійних умінь, навичок і здібностей, набуття позитивного педагогічного досвіду в процесі систематичного вирішення різноманітних завдань під час професійної теоретичної та практичної підготовки фахівця.

З урахуванням зазначеного вище, вважаємо за необхідне для подальшого наукового пошуку дослідити сучасний стан професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, встановити типові труднощі, які відчуває молодий фахівець у процесі особистісно-професійного становлення та педагогічної практики.

1.3. Сучасний стан професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики

Від успішної професійної адаптації значною мірою залежить результативність особистісно-професійного становлення вчителя початкової школи. Професійна адаптація студентів до практичної діяльності передбачає розуміння ними особливостей змісту, функцій, завдань, форм і методів педагогічної взаємодії з батьками учнів, колегами, самими учнями та врахування їхніх вікових і фізіологічних особливостей. Опанування студентами загальнопедагогічними, психологічними, фаховими і методичними знаннями створює основу для оволодіння змістовною і операційною складовими педагогічної діяльності. Ця система охоплює знання закономірностей, сутності, принципів, форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують реалізацію мети навчання, виховання і розвитку учнів початкових класів.

У загальному розумінні кожна професія характеризується комплексом конкретних виробничих та соціальних функцій, певним змістом, характером праці,

рівнем заробітної платні, можливостями кар'єрного зростання тощо. Відповідно до затвердженого професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) [217] визначено, що серед умов праці, педагогічна діяльність вчителя пов'язана з підвищеним нервово-емоційним та інтелектуальним навантаженням, а серед трудових функцій вчителя такий перелік:

1. Навчання учнів предметів (інтегрованих курсів).
2. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу.
3. Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища.
4. Управління освітнім процесом.
5. Безперервний професійний розвиток.

У дослідженні О. Біляковської зазначено, про набуття нових характеристик професією вчитель у зв'язку із загальноєвропейською інтеграцією. Серед них: висококваліфікована професія; професія, якій необхідно навчатися упродовж усього життя; професія, що базується на партнерстві, ефективній взаємодії; мобільна професія, що спрямована у майбутнє [29, с. 183]. Водночас у сучасних дослідженнях наголошується на важливості формування етичної компетентності майбутнього вчителя, перш за все як «людини культури» [278].

Таким чином професійна діяльність вчителя початкової школи передбачає деякі особливості цієї професії, до яких також належать: багатопредметність, необхідність емоційного забарвлення у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів, створення ситуації успіху під час навчально-пізнавальної діяльності, спрямованість на формування ключових і предметних компетентностей, базових навичок, норм поведінки для подальшої неперервної освіти, що й ускладнює адаптацію до професійного середовища школи молодих учителів без досвіду роботи. Тому наявність у чинному законодавстві певних правових гарантій щодо сприяння працевлаштуванню випускників закладів вищої освіти ще не означає можливість їх повної реалізації. Дослідження проблеми професійної адаптації та аналіз її складових є необхідним задля уникнення у процесі підготовки майбутніх

учителів можливих негативних наслідків, зокрема нестабільності та плинності педагогічних кадрів. Зокрема, С. Мартиненко [163] наголошує на тому, що важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є врахування його адаптації до професійної діяльності, аналіз типових труднощів, які відчувають молоді фахівці в перший рік роботи в школі.

Так, на ринку праці існує постійний попит на вчителів початкової школи. Відповідно до інформації Департаменту освіти і науки, молоді та спорту виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації) щодо замовлення на молодих фахівців для роботи у закладах освіти м. Києва на 2017 – 2018 навчальний рік на посаду вчителя початкових класів було 141 вакансій, а за статистичною інформацією Київського міського центру зайнятості, професія «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» увійшла у перелік професій, по яких кількість вакансій є найбільшою по місту у період із січня по грудень 2019 року (167 вакансій) [204].

Як було встановлено у підрозділі 1.2, відповідність між індивідуальними якостями особистості та особливостями професійної діяльності, в першу чергу, педагогічної, є однією з умов успішної професійної адаптації. Так, для роботи з дітьми молодшого шкільного віку наявність таких якостей як любов та повага до дітей є необхідними, а відсутність їх – призводить до виникнення труднощів, що, в свою чергу, може спричинити дезадаптацію молодого фахівця. При цьому у процесі адаптації важливе місце займає відповідальний та усвідомлений вибір професії, роду занять тощо.

Хоча в останні роки вибір професії вчителя випускниками закладів загальної середньої освіти не вважався престижним в основному через невідповідність низького рівня оплати праці до величезного рівня відповідальності, високої емоційної та психологічної самовіддачі педагога, сьогодні на законодавчому рівні в країні почали робитись кроки до покращення цієї ситуації, наголошуючи на потребі належного підвищення рівня заробітної плати вчителям. Так, Постановою Кабінету Міністрів України від 11.01.2018 р. № 22 «Про підвищення оплати праці педагогічних працівників» [222] встановлено, що «визначені у додатку 2 до

постанови Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2002 р. № 1298 «Про оплату праці працівників на основі Єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери» (Офіційний вісник України, 2002 р., № 36, ст. 1699; 2005 р., № 40, ст. 2544; 2017 р., № 1, ст. 6) посадові оклади (ставки заробітної плати) педагогічних працівників, оплата праці яких здійснюється за рахунок освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам, підвищуються з 1 січня 2018 р. на 10%». Також із 2019 року Урядом прийнято реформу оплати праці, що передбачала її збільшення для всіх освітян від 20% до 70%, а також поетапне продовження підвищення зарплати для них до 2023 року [97].

Розвивати та посилювати позитивне ставлення до майбутньої професії, у такий спосіб підвищуючи рівень професійної адаптації, необхідно безперервно протягом всього періоду навчання. З огляду на це, важливого значення для дослідження проблеми професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи набуває впровадження елементів контекстного навчання у процес професійної педагогічної підготовки, яке виступає як освітня система, у якій моделюється предметний та соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовим компонентом якої є формування професійної компетентності майбутнього фахівця [79, с. 21].

Професійна адаптація, зокрема майбутнього вчителя початкової школи, є тривалим процесом, який має динамічний характер і, хоча відбувається упродовж конкретного часу, обов'язково проходить низку етапів. Для здійснення аналізу сучасного стану професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики вважаємо за необхідне визначити ці етапи. У своїх дослідженнях науковці по-різному структурують процес професійної адаптації та виділяють у ньому окремі етапи, які змінюють один одного, залежно як від індивідуальних особливостей самого фахівця, так і від специфічних особливостей професії. Основні етапи професійної адаптації особистості, які умовно виділяють у своїх наукових працях дослідники, та їхню характеристику подано в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Підходи вчених до виділення етапів професійної адаптації особистості

Науковець	Етапи професійної адаптації	Характеристика етапів професійної адаптації
Л. Макарова, Г. Матушанський, О. Фролов, С. Хомочкіна [270]	1) підготовчий (початковий) етап	Відіграє важливу роль в успішності всієї професійної адаптації, він характеризується набуттям майбутнім фахівцем професійної освіти, а завершується отриманням диплома і вибором місця професійної діяльності.
	2) етап безпосередньої адаптації	Відбувається на робочому місці, в умовах реальної професійної діяльності. Його успішність залежить від ефективного перебігу підготовчого етапу професійної адаптації вчителя.
О. Сазонов [188, с. 39-40]	1) попередній етап	Містить у собі період виховання та навчання в сім'ї і школі. Він важливий з погляду формування професійних інтересів і установок, мотивів вибору професії, тому його часто називають профорієнтаційним.
	2) підготовчий етап	Період професійного навчання особистості за певною спеціальністю.
	3) основний етап	Період початку реальної трудової діяльності.
М. Свиридов [241]	1) початковий етап	Охоплює, як правило, професійну підготовку та перший рік роботи педагога.
	2) етап середньої адаптованості	Такий етап професійної адаптації настає у молодого фахівця, який працює від 2 до 3 років.
	3) етап високої адаптованості	Розпочинається після трьох років роботи характеризується в професійно-трудої діяльності повним оволодінням професією, високим рівнем кваліфікації, творчим виконанням професійної ролі й участю в раціоналізації праці; у сфері суспільної діяльності – змістовною суспільною творчою активністю; у сфері міжособистісних відносин – високим соціометричним статусом працівника.

Продовження таблиці 1.4

Р. Шакуров [286]	1) переадаптація (початкова адаптація)	Відбувається під час навчання у закладі вищої освіти. Це підготовчий період, протягом якого майбутній педагог здобуває необхідні для подальшої професійної діяльності спеціальні знання, уміння, навички і професійні якості.
	2) емоційна адаптація (прийнятна або стадія інадаптації)	Відбувається під час переходу молодого фахівця зі студентської лави в освітній заклад і знаменується виникненням суперечностей між уявленнями особистості про майбутню професійну діяльність і дійсністю, що супроводжується різними, як правило, гострими емоційними реакціями (зокрема і негативними). Період емоційної адаптації починається з моменту прибуття молодого фахівця до місця роботи і триває від декількох місяців до року.
	3) функціональна адаптація (власне професійна педагогічна адаптація або висока адаптація, стадія постадаптації)	Полягає в активному оволодінні особистістю професійними знаннями й уміннями. У процесі професійної адаптації, як правило, особистість вирішує дві основні проблеми: визначається зміст труднощів, яких зазнає молодий педагог, і створюються умови для правильного вибору способів та засобів професійної діяльності.

Джерело: власне опрацювання автора

М. Дьяченко і Л. Кандилович [72] виділяють п'ять етапів у процесі професійної адаптації: 1) пізнавальний етап; 2) етап навчання нових дій та способів поведінки; 3) етап психологічної переорієнтації; 4) етап формування навичок; 5) етап внутрішнього прийняття нових задач і умов діяльності.

На думку Н. Побірченко, існує три стадії розвитку професійної адаптації: «перша стадія – це стадія невизначеності і тривоги, коли відбувається мобілізація захисних реакцій організму, у людини формується психологічний захист від негативних зовнішніх впливів; друга стадія – стадія опору – підвищується стійкість організму людини до різних зовнішніх і внутрішніх впливів, стабілізується емоційно-вольовий стан людини, використовуються набуті знання, вміння та

навички. Якщо ж на другій стадії успішно не проходить стабілізація, то на третій стадії людина переживає психічний стрес, що може привести до депресії чи життєвої кризи [200, с. 35]».

Успішність адаптації до професійної діяльності, на думку О. Кокун, залежить від «індивідуальних якостей молодих учителів, а також від професійно важливих здібностей, професійного рівня та спеціалізації молодих учителів; адаптація проходить у декілька етапів, які відрізняються своїми особливостями, вчений має на увазі, як увесь професійний шлях, так і адаптацію протягом навчального року, чверті, робочого дня [127, с. 78]».

Я. Абсалямова вважає, що професійна адаптація є складним багатоаспектним і багатофакторним процесом, що проходить у три етапи: початковий (орієнтаційний), просунутий (моделювання) та повної адаптованості (творчий). Вона, як один із видів адаптації, включає в себе оволодіння особистістю професійними знаннями та уміннями, формування професійно значущих якостей особистості та узгодження динаміки професійної соціалізації з динамікою професійних вимог [3, с. 10].

Тож серед науковців існують різні погляди як на етапи та тривалість періоду професійної адаптації, так і на зміст різних етапів. В одних дослідженнях адаптаційний процес майбутнього фахівця розпочинається ще зі шкільних років і завершується лише після закріплення особистості на виробництві та в колективі. В інших дослідженнях місця, яке займає професійна адаптація особистості в процесі її професіоналізації наголошується на тому, що починається адаптаційний період у професійному становленні з перших днів реальної професійної діяльності молодого фахівця і закінчується протягом перших трьох або шести років професійної діяльності [188, с. 39]. Проте з останнім твердженням ми не можемо погодитись, оскільки вважаємо, що, починаючи професійну діяльність, молодий фахівець, а особливо вчитель, вже повинен бути адаптованим до професійного середовища та здатним швидко «увійти» у роботу.

У процесі професійної адаптації виділяємо такі етапи, як: допрофесійна підготовка, професійне навчання, самостійна професійна діяльність. Незважаючи

на відмінності у поглядах дослідників на місце професійної адаптації в процесі становлення фахівця, більшість науковців погоджуються, що саме етап професійного навчання є фундаментальним у процесі адаптаціогенезу особистості, адже в цей період відбувається формування стійкої адаптивної поведінки, що визначатиме в подальшому власний професійний розвиток майбутнього фахівця.

Період професійного навчання у закладі вищої освіти є центральним серед етапів формування професійної адаптації майбутнього фахівця. Саме його вважаємо основним серед інших етапів. Оволодіння педагогічною майстерністю, адаптація та готовність особистості до педагогічної діяльності можливі лише за умов поєднання й узгодженості теоретичної та практичної підготовки, важливою складовою якої є педагогічна практика, що передбачає ознайомлення студентів із особливостями організації та проведення навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах реального освітнього процесу; вдосконалення набутих теоретичних знань, практичних умінь і навичок; оволодіння сучасними педагогічними технологіями, формами і методами навчально-виховної роботи в початковій школі; формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Практичний досвід, який майбутній вчитель здобуде в період навчання, а саме при проходженні педагогічної практики, дасть можливість узгодити його уявлення про професію з об'єктивною реальністю.

Саме педагогічна практика, проходження якої майбутніми вчителями, за даними дослідників, було започатковано ще в 70-ті роки XVIII ст., згодом стала обов'язковою та нормативною частиною освітнього процесу у вітчизняних педагогічних навчальних закладах [55].

Аналіз історичних аспектів становлення педагогічної практики дозволив встановити, що вже у 20-ті роки XX ст. в наукових поглядах на місце і роль практики в навчальному процесі сформувалося два підходи: перший полягав у ролі теоретичної підготовки студентів як основної частини підготовки фахівця; згідно з другим підходом – головною вважалася практична підготовка.

В різні історичні періоди під впливом змін, які загалом відбувались у суспільстві, підготовка фахівців також зазнавала коректив. Зокрема змінювався час

відведений на практичне навчання: від збільшення до зменшення і навпаки; а також поступово виникали нові види і типи практики (навчально-виховна, пропедевтична, літня, методична, суспільно-політична, експериментально-дослідницька, безперервна та інші) [55]. Так, у вже у післявоєнних роках пріоритетним став зв'язок навчання з практикою.

Період становлення практичної підготовки майбутніх учителів та активна розробка нормативного забезпечення, теоретичного та методичного змісту проведення практики розпочалась ще з кінця XIX – початку XX ст. Проте, варто зазначити, що на загальнодержавному рівні нормативне забезпечення щодо організації та проведення практики студентів вже давно потребує оновлення. Чинним залишається Положення про проведення практики студентів [215] вищих навчальних закладів України прийняте ще у 1993 році, а зміни до нього востаннє було внесено у 1994 році. Відтоді робилося кілька спроб щодо оновлення нормативних документів, проте вони завершувалися лише розробкою проєктів положення та методичних інструкцій. Тому сучасні підходи в організації практичного навчання студентів регулюються виключно внутрішніми нормативними документами закладів вищої освіти, зокрема положенням про проведення практики та програмами практик.

Серед недоліків у побудові освітнього процесу, що призводить до негативних переживань і невдач студентів під час проходження педагогічної практики сучасними науковцями (Н. Казакова [110], С. Кара [113], С. Мартиненко [162], О. Матвієнко [168], С. Сисоєва [250], Л. Хомич [276], В. Юрченко [295]) були виокремлені такі: недостатня професійно-педагогічна спрямованість у системі викладання спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін та їх зв'язку з практичною роботою в школі; розробленість методики структурування програмного матеріалу з психолого-педагогічних дисциплін; відображеність усіх видів діяльності студентів у змісті педагогічної практики та їх залученість до активних форм навчальної роботи; наукова обґрунтованість системи поетапного формування фахової компетентності студентів протягом усіх років навчання у ЗВО [117, с.57].

На основі узагальнення проаналізованих аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців ми виокремили базові методологічні підходи до реалізації завдань дослідження, а саме: компетентнісний, системний, діяльнісний та особистісно орієнтований. Компетентнісний підхід, на якому базується сучасна система підготовки вчителів початкової школи передбачає формування їхніх професійних компетентностей, здатності молодого фахівця відповідати запитам ринку праці, тобто орієнтація йде не тільки на засвоєння фахових знань, умінь і навичок, а й на саме вміння їх застосовувати у своїй професійній діяльності. Практико орієнтовану складову професійної підготовки спрямовано на ознайомлення з вимогами майбутньої професії, можливість практичного застосування отриманих знань і адаптацію до професійної діяльності. Системний підхід спрямовано на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення в єдину теоретичну картину, він забезпечує цілісність та взаємозв'язок усіх компонентів професійної педагогічної підготовки. Діяльнісний підхід сприяє розвитку дослідницьких навичок та ініціативності майбутнього вчителя початкової школи, він спрямований на розвиток творчого потенціалу особистості через включення у діяльність, яка сприяє становленню її свідомості та особи в цілому, освітній процес перетворюється на особистісно значущий, оскільки спирається на внутрішні мотиви діяльності. Реалізація особистісно орієнтованого підходу у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи полягає в індивідуалізації навчання та варіативності його змісту, наданні можливості вибору індивідуального спрямування навчання, допомоги здобувачам усвідомити, розкрити їхні можливості, здійснити самовизначення, самореалізацію та самоутвердження, у становленні самосвідомості та в позитивному впливі на набуття досвіду практичної педагогічної діяльності з урахуванням інтересів, особистісних та професійних потреб майбутнього вчителя [195; 235].

Вважаємо за необхідне в межах нашого дослідження розкрити сутність поняття «компетентність». У Законі України «Про вищу освіту» (2014) компетентність розуміється як «здатність особи успішно соціалізуватися,

навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [211]. Адже саме «набуті компетентності сьогодні є індикаторами, що дають змогу визначити готовність випускника до участі у суспільному житті, його конкурентоздатності та успішності на ринку праці» [235, с. 50]. Відповідно до професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) до переліку професійних компетентностей, які відповідають трудовим функціям, увійшли: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя [217].

Водночас важливими для нашого дослідження є такі поняття як «інтегральна компетентність», «загальна компетентність» та «спеціальна (фахова, предметна) компетентність», що в останні роки увійшли в науковий обіг:

- інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;

- загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку;

- спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю («Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти», наказ МОН України від 01.06.2016 р. № 600).

Під час дослідження професійної компетентності майбутнього педагога В. Бондар розглядає поняття конкурентоспроможності як кваліфікаційної

готовності за необхідності вступати в конкурентну боротьбу на ринку праці, сподіваючись на набуту професійну компетентність, зміст формування якої закладено в освітньо-професійну програму як складову галузевого стандарту вищої освіти, а також набуття професійних якостей, що користуються попитом у споживачів освітніх послуг і передбачених змістом освітньо-кваліфікаційних характеристик. Водночас конкурентоздатність, на думку вченого, доцільно розглядати як стійку особистісну властивість фахівця свідомо та творчо реалізувати професійну компетентність за достатнього рівня володіння необхідними суспільно-комунікативними знаннями, вміннями та особистісними характеристиками [34, 22].

У дослідженні Л. Хомич обґрунтовано побудову такої системи практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, за якої «діяльність студентів поступово ускладнюється від курсу до курсу залежно від мети і завдань практики, які мають формулюватись відповідно до рівня їхньої теоретичної підготовки, ступеня самостійності у процесі безпосередньої педагогічної діяльності, рівня загального розвитку й індивідуальних особливостей» [277, с.168].

Проаналізувавши навчальні плани підготовки студентів спеціальності (напрямку підготовки) «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня 2011-2018 років Київського університету імені Бориса Грінченка, можемо зробити висновок, що основними видами педагогічної практики, у процесі проходження яких відбувається входження студента у професійне середовище та адаптація до нього є *навчальна* практика (психолого-педагогічна, пропедевтична, освітнє партнерство) та *виробнича* (навчально-методична, особистісно-професійне становлення).

Серед різновидів практики у навчальних планах підготовки майбутніх вчителів початкової школи 2011 – 2012 років також були: навчальна *польова* та виробнича *педагогічна літня* практики, а такі навчальні практики, як позакласна і позашкільна освітньо-виховна робота, спостереження за навчально-виховною роботою вчителя класовода переформатувалися у частини психолого-педагогічної та пропедевтичної практик.

За формами проведення практика студентів є як з відривом від теоретичних занять, так і безвідривно від них.

Встановлено, що підготовку фахівців за спеціальністю 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня здійснюють 53 ЗВО України. З метою аналізу освітньо-професійних програм і навчальних планів, що діють для здобувачів вищої освіти за спеціальністю «013 Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у різних регіонах країни, подаємо узагальнення щодо обсягів практичної підготовки у таких ЗВО, як: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Київський університет імені Бориса Грінченка (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

**Аналіз навчальних планів підготовки фахівців за спеціальністю
«013 Початкова освіта» у п'яти ЗВО України**

Назва ЗВО	Вид практики	Навчальний семестр	Обсяг	Загальний обсяг
			(кредитів / тижнів)	
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (2018 рік)	Навчальна (польова)	2	1,5 / 1	24 / 16
	Навчальна (пропедевтична)	3,4,5	7,5 / 5	
	Виробнича (педагогічна)	6,7	15 / 10	
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (2019 рік)	Практика «Безвідривна (методична)»	3	3 / 2	15 / 10
	Практика «Навчально-залікова»	6	6 / 4	
	Практика «На робочому місці вчителя початкових класів»	7	6 / 4	

Продовження таблиці 1.5

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (2019 рік)	Навчальна практика	2	3 / 2	18 / 12
	Виробнича практика	6,7	15 / 10	
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (2019 рік)	Навчальна в початковій школі	4	3 / 2	15 / 10
	Виробнича в літніх оздоровчих таборах	6	3 / 2	
	Виробнича в початковій школі	8	9 / 6	
Київський університет імені Бориса Грінченка (2018 рік)	Навчальна (психолого-педагогічна)	2	3 / 2	63 / 42
	Навчальна (пропедевтична)	3,4,5	9 / 6	
	Виробнича (навчально-методична)	6,7,8	51 / 34	

Джерело: складено автором самостійно на підставі проаналізованої літератури

Як бачимо, автономія у розробці та затвердженні освітніх програм, надана ЗВО відповідно до статті 9 Закону «Про вищу освіту» (2014 р.) реалізується через можливість самостійно формувати перелік освітніх компонентів та їх обсяг з урахуванням тенденцій ринку праці та «вимог відповідного рівня вищої освіти, встановлених законодавством та стандартами вищої освіти» [211].

Основним підходом у побудові освітнього процесу в Київському університеті імені Бориса Грінченка є саме практико орієнтований підхід, який реалізується шляхом професійної підготовки на базах лабораторій / центрів компетентностей (Навчальна лабораторія творчої педагогіки, Центр самопізнання і саморозвитку) Педагогічного інституту та кращих, за рейтингом, ЗЗСО м. Києва. Зазначену практико орієнтовану складову підготовки майбутнього вчителя початкової школи поєднано з такими підходами, як: студентоцентрований, компетентнісний, системний та діяльнісний.

У дисертаційній роботі Ю. Руднік «Готовність вчителя початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов» [235] проаналізовано навчальні плани професійної підготовки студентів спеціальності

013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня 2011-2017 років шести закладів вищої освіти України (Київський університет імені Бориса Грінченка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Бердянський державний педагогічний університет, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки та Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка). Проведений аналіз засвідчив, що час, відведений за навчальними планами на проходження різних видів практики, в середньому становить 10,5%. Найбільше часу від загальної кількості годин на практику відведено за навчальним планом Київського університету імені Бориса Грінченка 2017 року – 24,3%, в інших ЗВО – лише від 5% до 9%.

Теоретичний аналіз і спостереження підтвердили, що адаптація до умов освітнього середовища початкової школи під час педагогічної практики є не лише метою, а й засобом здійснення основного завдання – формування таких особистісних і професійних рис майбутнього фахівця, як: врівноваженість, розсудливість, відповідальність, впевненість, комунікабельність, витримка, почуття гумору, схильність до колективної роботи тощо через отриманий досвід. Заклад загальної середньої освіти (база практики) є тимчасовим середовищем, у якому відбувається професійне становлення й адаптація особистості. Закріплення, поглиблення та збагачення психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, формування і розвиток професійних навичок і вмінь є базовим етапом процесу професійної адаптації вчителя початкової школи.

Педагогічна практика для майбутнього вчителя початкових класів є «сполучною ланкою» між теоретичним навчанням та реальною трудовою діяльністю в «ланцюгу» професіоналізації.

Визнаючи єдність формування та функціонування педагогічних кадрів, багато науковців особливого значення надають вивченню та профілактиці виникнення труднощів, які виникають у молодих вчителів у перші роки роботи у школі. Окремі аспекти проблеми виникнення труднощів у діяльності вчителя

розглядали Т. Белан [20], І. Зимня [102], В. Кан-Калик [112], І. Лученцова [157], А. Маркова [161], С. Мартиненко [163], Т. Полякова [202], В. Сластьонін [254] та ін.

Встановлено, що поняття «труднощі» науковцями розуміється, як «суб'єктивний стан напруги, важкості, незадоволеності, який виникає через чинники діяльності, моральної і фізичної підготовленості людини до цієї діяльності та від ставлення до неї» [177]. Таке визначення відображає негативну сторону труднощів у професійній діяльності, оскільки факторами, що зумовлюють виникнення труднощів, виступають суперечності, які є не тільки джерелом розвитку, але, за певних умов, і гальмування в оволодінні вміннями і навичками педагогічної діяльності. Це може призвести до невдачі, яка позначається не тільки на результатах роботи, а й на формуванні особистості вчителя.

Проте існує і позитивна сторона у виникненні труднощів, яка полягає в тому, що вони можуть виступати в якості джерела, стимулятора пізнавальної активності, каталізатора до вирішення проблем. Також труднощі виступають як діагностичний засіб та індикатор, який може вказати на прогалини у знаннях та слабкі сторони у фаховій підготовці. Так, Т. Полякова, яка стверджує щодо позитивної ролі труднощів зазначає, що «саме завдяки індикаторній функції під час вивчення природи труднощів можна встановити слабкі сторони організації навчання у закладі вищої освіти, визначити актуальність того чи іншого аспекту педагогічної діяльності, фіксувати зміни, які відбуваються в структурі педагогічної праці» [202, с.14].

Аналіз труднощів, які виникають у студентів – майбутніх учителів початкової школи, дає змогу визначити шляхи подолання їх під час проходження педагогічної практики та уникнення у подальшій професійній діяльності, що, в свою чергу, прискорить процес професійної адаптації молодих фахівців.

Зокрема, С. Мартиненко наголошує на тому, що «важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є врахування його адаптації до професійної діяльності, аналіз типових труднощів, які відчувають молоді фахівці в перший рік роботи в школі» [162, с. 153]. У дослідженнях ученої

зазначено, що «по-перше, ми маємо справу з об'єктивним чинником – труднощі є атрибутом будь-якої діяльності; а, по-друге, зміст труднощів завжди суб'єктивний і характеризується невпевненістю, напругою, незадоволенням, психоемоційним дискомфортом, появою різноманітних бар'єрів – гностичних, комунікативних, поведінкових тощо» [162, с. 101].

У дисертаційному дослідженні Н. Кипиченко теж зазначено, що «труднощі мають різну неоднозначну зумовленість і пов'язані з вирішенням проблем адаптації до нової соціальної ролі, вимогами професійної діяльності та оточенням, набуттям досвіду педагогічного спілкування, а також індивідуальними особливостями та якостями студентів-практикантів і суб'єктів навчально-виховного процесу (закритість і недовіру в спілкуванні, неприйняття себе як суб'єкта спілкування, комунікативна пасивність і недостатньо виражене власне «Я», конфліктність, агресивність, недостатня саморегуляція)» [117, с.70].

Труднощі зумовлюються як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. Серед основних труднощів, які виникають у майбутніх учителів початкової школи під час проходження педагогічної практики, Т. Белан визначає такі: «підтримання дисципліни на уроці; оформлення планів-конспектів уроків та виховних годин; підготовка до уроків; проведення виховних годин; проведення уроків» [20, с. 141]. І. Лученцова виокремлює також групи труднощів, які виникають у студентів у процесі педагогічної практики, до них віднесено: організаційні (обмеження в навчальних планах часу, відведеного на проходження практики); мотиваційні (пов'язані з профорієнтаційною роботою, зокрема: недостатній рівень загальної професійної мотивації; слабка спрямованість на досягнення успіху й уникнення невдач у процесі проходження різних видів практик); психолого-адаптивні (психолого-педагогічні бар'єри, невпевненість у своїх знаннях, страх перед аудиторією, ситуацією неприйняття себе як авторитета для учнів; невміння вирішувати конфліктні ситуації); процесуально-методичні (невміння швидко орієнтуватися в тій чи іншій галузі знань, ситуацій; труднощі в реалізації проєктивних форм взаємодії педагога і школяра; невміння встановлювати та враховувати причинно-наслідкові зв'язки між явищами і процесами в освіті;

відсутність науково-педагогічного обґрунтування проведення методичного аналізу позакласних заходів і уроків; невміння студентів проводити самоаналіз і здійснювати самооцінку; недостатня увага до створення умов для формування індивідуального методичного стилю майбутніх педагогів); комунікативні (невміння налагоджувати міжособистісні стосунки; долати психолого-педагогічні бар'єри в спілкування; попереджати і вирішувати міжособистісні стосунки); управлінські (низький рівень контролю за проходженням педагогічної практики, який досить часто доручають недостатньо досвідченим викладачам) [157, с. 60].

З метою встановлення обізнаності майбутніх учителів початкової школи щодо професійної адаптації та її прямий зв'язок з проходженням педагогічної практики, виявлення найбільш поширених труднощів у процесі проходження виробничої практики та визначення причини їх появи, нами було проведено анкетування серед студентів IV курсу бакалаврської програми підготовки вчителів початкових класів Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка (всього в опитуванні взяли участь 80 респондентів). У *Додатку А* подаємо зразок анкети для зазначеної категорії студентів.

Об'єктивність зібраної інформації забезпечувалась дотриманням правил розроблення анкет. Усього в анкеті було 19 запитань. У змістовому плані структури анкети та за формою відповідей можна виділити кілька категорій запитань (відкриті, закриті). Про ставлення студентів до педагогічної практики та пропозиції щодо її вдосконалення можна було дізнатися на підставі відповідей на запитання за № 1, 2, 2.1, 3, 15. Відповіді на запитання № 4, 4.1, 5, 6 розкрили результативність пройденої практики відповідно до самооцінки студентів. Запитання за № 7, 7.1, 8 стосувалися безпосередньо труднощів у процесі проходження педагогічної практики, а відповіді на них висвітили яких саме ускладнень зазнають майбутні вчителі початкової школи при проходженні практики. Про обізнаність майбутніх учителів початкової школи щодо професійної адаптації та її прямий зв'язок з проходженням педагогічної практики було зроблено висновок за результатами відповідей на запитання за № 9, 10, 11, 12, 13, 13.1, 14.

Згідно з відповідями студентів на запитання № 1 «Для Вас педагогічна практика – це...», на яке вони мали продовжити думку і мали змогу обрати кілька варіантів відповідей, встановлено, що для 81,25% опитаних педагогічна практика – це «можливість адаптуватися до майбутньої професії»; 23,75% респондентів повідомили, що для них – це «можливість подальшого працевлаштування»; 18,75% обрали варіант, що для них педагогічна практика – це «цікаво проведений час»; проте для 12,5% опитаних майбутніх учителів педагогічна практика – це «неминуча необхідність». Окрім пропонованих варіантів відповіді, студенти мали змогу надати власний варіант. Так, для трьох осіб педагогічна практика – це досвід, також по одному студенту надали відповідь, що для них педагогічна практика – це «застосування знань на практиці» і «відпочинок від пар». Відзначимо, що отримані результати є прямим свідченням того, що більшість студентів серйозно та відповідально ставляться до проходження практики і вважають її підготовчим етапом до подальшої професійної діяльності.

З метою детальнішого з'ясування провідних мотивів, що виникають у майбутніх вчителів початкової школи у процесі проходження практики, були поставлені запитання щодо вибору баз практики. Так, відповідь на запитання № 2 показало, що 68,75% опитаних пройшли педагогічну практику на базі ЗЗСО, який було визначено Університетом, а інші з опитаних обирали базу практики самостійно. Поштовхом до самостійного вибору бази практики стало: зручне розташування закладу освіти (53,33%); база практики є місцем роботи або ж студент планує працювати після закінчення Університету в цьому закладі (26,67%); в цьому ЗЗСО проходила(-в) попередні види практики (13,33%); престиж навчального закладу (6,67%). Оскільки опитування стосувалося саме виробничої педагогічної практики, яка була останньою у процесі практичної підготовки, важливим було проаналізувати чи мали змогу студенти за весь період навчання у ЗВО отримати практичні навички на базі різних установ. Так, запитання № 3 показало, що 60% опитаних пройшли останній період практики на базі нового для себе закладу, 32,5% опитаних пройшли декілька періодів практики на базі однієї

установи, а 7,5% студентів проходили всі види та періоди практики лише на базі одного закладу.

На запитання № 4 «Чи задоволені Ви результатами проходження практики?» 93,75% опитаних студентів відповіли «Так», а 6,25% – «Ні». Студенти, які виявили незадоволеність результатами практики серед причин своєї незадоволеності зазначили: короткий термін практики; неідеальна система освіти; відсутність знань в учнів; відсутність дисципліни; нерозуміння мети практики після навчання в коледжі.

Подальший аналіз власної оцінки майбутніми вчителями результативності проходження практики дозволяють зробити відповіді на запитання № 5 «Як Ви оцінюєте підсумки педагогічної практики щодо її результативності». Серед можливих варіантів відповіді більшість студентів обрали такі: «на практиці я ще більше переконався(-лась) в правильності вибору професії» (67,5%); «практика виявила прогалини в моїй фаховій підготовці» (20%). Хоча переважна більшість практикантів позитивно оцінила результативність її проходження, 16,25% студентів відповіли, що «практика носила формальний характер», а 10% – «практика розчарувала мене в обраній професії». Серед власних варіантів відповіді по одному студентові оцінили підсумки практики як «нейтральні» та «практика показала недоліки системи освіти в нашій країні».

У результаті проходження педагогічної практики (запитання № 6) майбутнім вчителям початкової школи, які проходили анкетування, вдалось:

- здобути нові знання з майбутнього фаху (67,5%);
- ознайомитися з внутрішньою документацією установи (Бази практики) (58,75%);
- отримати досвід вибудовування відносин в колективі (56,25%);
- усвідомити соціальну значущість майбутньої професії (53,75%);
- взяти участь у вирішенні реальних виробничих задач (51,25%);
- взяти участь у прийнятті управлінських та організаційних рішень (51,25%).

Проте троє студентів зазначили, що у результаті проходження педагогічної практики їм не вдалося зробити нічого із запропонованого у варіантах відповіді,

але і свого варіанту відповіді вони не запропонували. Варто додати, що зазначені відповіді корелюються із відповідями цих респондентів на попередні запитання, де практика характеризується як «неминуча необхідність» і «мала формальний характер».

На запитання № 7 «Чи довелося Вам зіштовхнутися з труднощами під час практики» понад 50% студентів відповіли «Так», а 46,25% – «Ні». Оскільки труднощі зумовлюються як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, вважаємо за доцільне виявити взаємозв'язок між такими чинниками. Необхідно не тільки зафіксувати факт виникнення труднощів у процесі практики, а визначити причини їх появи, встановити інтенсивність і типовість ускладнень, що виникають у майбутнього вчителя початкової школи під час проходження педагогічної практики. Так, серед майбутніх вчителів, які надали позитивну відповідь та у процесі проходження практики зіштовхнулися з труднощами, найбільша частка опитуваних (25,58%) їх виникнення пов'язали з багатопредметністю у початковій школі. Також частина опитаних студентів пов'язала труднощі з рівнем організації практики: зі сторони Університету – 20,93%; зі сторони бази практики – 16,28%. У деяких здобувачів труднощі у процесі проходження практики виникали також у зв'язку з: відсутністю достатньої кількості літератури та / або методичного забезпечення практики; особистими якостями студентів (лінивість, непунктуальність, низький рівень самоорганізації, надмірне хвилювання тощо); складнощами у спілкуванні з учнями; складнощами у спілкуванні з вчителем класу – по 16,28%; необізнаністю з деякими із теоретичних відомостей з фахових дисциплін – 11,63%; недостатньою кількістю консультацій керівника практики від Університету – 6,98%. Серед власних варіантів відповідей виникнення труднощів у процесі практики студенти також співвіднесли з: великим обсягом документації; методичним забезпеченням закладу освіти; відсутністю знань теоретичного матеріалу, відсутністю дисципліни; неорганізованістю класу; адаптацією.

Щодо видів діяльності, у яких під час проходження педагогічної практики студенти відчували труднощі (запитання № 8), то аналіз відповідей респондентів показав такі результати: переважна більшість майбутніх вчителів (51,25%) відчують труднощі саме під час утримання дисципліни на уроці; 23,75% – під час написання плану-конспекту уроку чи виховного заходу; у 22,5% студентів труднощі виникали під час організації дозвілля дітей на перерві; при безпосередньому проведенні уроків труднощі виникали у 21,25% опитаних; а у 20% – при підготовці до уроків; 12,5% опитуваних зіштовхнулися з труднощами під час проведення так званих «виховних годин», а також у процесі надання допомоги вчителю школи у виготовленні наочного матеріалу. Деякі здобувачі вказали на труднощі, які виникали при роботі з батьками учнів.

Відтак, розуміння сутності типових труднощів, з якими зіштовхуються та які відчують майбутні вчителі початкової школи під час проходження педагогічної практики, дає змогу вчасно виявити та, за можливості, попередити їх, а також так організувати управління діяльністю студентів-практикантів, щоб вплив можливих труднощів було мінімізовано. Це дозволить суттєво полегшити, а також і якісно покращити процес професійної адаптації в умовах реального освітнього середовища.

Для того, щоб з'ясувати, чи розуміють майбутні вчителі початкової школи взаємозв'язок педагогічної практики та їх професійної адаптації, як оцінюють вони власний рівень адаптації, були поставлені запитання № 9 – 12. На запитання № 9 «Чи важко Вам було адаптуватися до професійного середовища ЗЗСО» 48,75% студентів надали відповідь «ні», а 42,5% опитаних майбутніх вчителів відповіли «швидше легко, ніж важко»; для 6,25% все ж було «швидше важко, ніж легко» адаптуватися, а двоє здобувачів (2,5%) відповіли, що їм було адаптуватися важко. Тобто, на думку переважної більшості респондентів, було легко пристосуватися до професійного середовища бази практики під час її проходження, не зважаючи на труднощі, які виникали у процесі практики.

На запитання № 10 «Як Ви вважаєте, чи сприяє педагогічна практика швидшій адаптації до професійного середовища школи?» всі опитані студенти

зійшлися на стверджуючій відповіді, і таким чином 81,25% обрали варіант «так, сприяє», а 18,75% – «частково сприяє». На основі зазначеного можна зробити висновок, що всі майбутні фахівці усвідомлюють роль педагогічної практики в процесі професійної адаптації. Так, оцінюючи власний рівень професійної адаптації (запитання № 11) по завершенню педагогічної практики, переважна більшість (72,5%) респондентів визначили його як «достатній», 26,25% – як «високий», а один студент оцінив власний рівень професійної адаптації як «початковий».

На запитання № 12 «Чи відчуваєте Ви готовність до подальшої роботи вчителем початкової школи?» 80% опитаних відповіли «так», що є позитивним результатом, який дозволяє зробити припущення, що переважна більшість респондентів відчуває можливість в подальшому житті працювати за фахом. Відповіді на запитання № 12 корелюються з відповідями студентів на запитання № 13 «Чи плануєте Ви працювати за майбутнім фахом в ЗЗСО після закінчення Університету?»:

- планую працювати – 37,5%;
- вже працюю – 21,25%;
- маю сумніви щодо роботи за фахом – 27,5%;
- не планую працювати – 13,75%.

Водночас 61,25% опитаних зазначили, що проходження педагогічної практики вплинуло на такий вибір відповіді.

З метою дослідження можливостей впровадження у процес практичної підготовки студентів схеми «База практики → Місце роботи» було поставлено запитання № 14 «Чи хотіли б Ви надалі працевлаштуватись за місцем проходження педагогічної практики», на яке відповіді були такими: 62,5% – «ні»; 30% – «так», а 7,5% повідомили, що вже працюють за місцем проходження практики. Разом з тим, деякі здобувачі у подальшому спілкуванні свою відповідь «ні» пояснили тим, що хочуть, щоб на їх першому місці працевлаштування за фахом їх сприймали, як «справжніх учителів», а не «колишніх студентів-практикантів». Зазначені відповіді

потребують додаткового вивчення, але очевидним є те, що підбір баз практики потребує оновлення і вдосконалення.

Висловлюючи свої побажання та рекомендації щодо проведення педагогічної практики (запитання № 15), 23,75% опитаних студентів запропонували збільшити термін практики; 21,25% – бажають зменшити кількість звітної документації; про більш широкий перелік баз практики із розташуванням ближче до місця проживання або розташування університету зазначають 5% респондентів. Серед інших рекомендацій, висловлених студентами, були: детальніше роз'яснення вимог щодо оформлення документації з практики та шкільної документації, збільшити кількість консультацій керівника практики.

На основі аналізу одержаних результатів анкетування встановлено, що більшість майбутніх вчителів ставляться розважливо та відповідально до проходження педагогічної практики; розуміють її важливість у процесі власної професійної адаптації, водночас відчуваючи різноманітні труднощі, що спричинені як особливостями професії вчителя, так і недоліками у системі організації та змістовно-методичного забезпечення практики.

Вивчаючи зарубіжний досвід вирішення проблеми професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи на сучасному етапі, ми дійшли висновку, що цей досвід переважно ґрунтується на взаємодії закладів вищої освіти з ринком праці. Зазначані питання висвітлено у працях Л. Ільч [108], Л. Лавриненко [143], Н. Мосьпан [180], О. Мартякової, С. Снігової, О. Мудрої [165] та ін.

У європейських країнах проводяться регулярні опитування випускників (Бельгія, Данія, Естонія, Італія, Ірландія, Польща, Швеція, Велика Британія), моніторинг працевлаштування випускників (Велика Британія, Німеччина, Франція, Данія, Швеція, Фінляндія), планування кількості вакансій для певних професій, зокрема й учителів (Велика Британія), наявність в освітніх програмах компонентів, пов'язаних з трудовою діяльністю, такі, як стажування та дипломні роботи з практично значущих тем (Німеччина), забезпечення освітньою програмою можливості студентам пройти стажування або отримати досвід роботи під час навчання (Франція), урахування вимог роботодавців у визнанні інституційних

профілів (Нідерланди). Для подолання розбіжностей щодо підготовки фахівця у вищій школі і вимогами реальних роботодавців у Німеччині «започаткували систему кооперативної освіти, яка працює в секторі професійно-технічного навчання, стажування на виробництві та в навчально-виробничих школах, у результаті чого, у 88% компаній кар'єрне зростання залежить від результатів проходження виробничої практики» [180, с.403].

Ефективним прикладом вирішення проблеми професійної адаптації майбутнього фахівця, запровадженого у Німеччині, є участь роботодавців у спільному з державою фінансуванні навчання здобувача освіти без відриву від виробництва «подвійна освіта» (Німеччина) та в навчання на робочому місці «комбіноване навчання» (Велика Британія). Здобуття професійного досвіду відбувається на робочому місці, що визнається частиною освітньої програми закладу освіти.

Вибір професії вчителя в Україні випускниками закладів загальної середньої освіти не вважався дуже привабливим через ряд об'єктивних і суб'єктивних факторів. Як уже було зазначено нами, серед них – відсутність відповідності рівня оплати праці до рівня відповідальності вчителя (низька заробітна плата), а також необхідність високої психоемоційної віддачі у його роботі, сформовану думку у суспільстві про не престижність професії тощо. Не зважаючи на те, що сьогодні на урядовому рівні в Україні наголошується на крайній необхідності підвищувати рівень оплати праці вчителів та забезпечувати їх соціальну підтримку, питання працевлаштування за фахом випускників педагогічних спеціальностей є доволі складним. Очевидно, що формування позитивного ставлення до майбутньої професії впродовж всього періоду навчання суттєво сприяє підвищенню рівня професійної адаптації студентів, зокрема, випускників.

Донедавна законодавством (Постанова КМУ від 22.08.1996 р. № 992 «Про Порядок працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, підготовка яких здійснювалась за державним замовленням» [224]) було визначено, що випускники вищих навчальних закладів, які навчались за кошти державного бюджету підлягають, так званому, розподілу, тобто працевлаштуванню. Діяв

принцип планового розподілу таких випускників із обов'язковим відпрацюванням за місцем направлення не менше, ніж три роки. Але не варто повною мірою стверджувати, що такі заходи були формою реалізації права молоді на працю, оскільки особисті бажання та потреби молодих фахівців щодо вибору робочого місця майже не враховувалися. В сучасному суспільстві, зокрема в Україні, такий підхід не виправдав себе, і врешті, молодь відстояла конституційне право на вільний вибір місця роботи, а нормативні акти щодо обов'язковості відпрацювання були скасовані (Постанова КМУ від 31.05.2017 р. № 376 «Про визнання такими, що втратили чинність, деяких постанов Кабінету Міністрів України» [210]).

На сьогодні саме сприяння працевлаштуванню випускників є одним із основних завдань закладу вищої освіти відповідно до нового Закону України «Про вищу освіту» (2014) [211], а пріоритетним напрямом в цьому має стати орієнтація на вдале поєднання потреб суспільства і потреби випускників. Об'єктивно виникла необхідність пошуку нових засобів у сприянні працевлаштуванню молодих фахівців за фахом. Для міста Києва дуже гостро ця проблема постала щодо майбутніх вчителів початкової школи. На нашу думку, одним із таких засобів, які можна використати для сприяння працевлаштуванню, є соціальні мережі, які дуже популярні серед студентства, і з кожним днем така популярність зростає. Сучасна молодь, в переважній більшості, не уявляє свого повсякденного життя без інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема без використання соціальних мереж, месенджерів тощо.

Соціальні мережі здебільшого перестають розглядатися як платформа для проведення вільного часу, неформального спілкування, пошуку та перегляду «не робочої» інформації, а все частіше використовуються для професійного спілкування у різних сферах діяльності людини. Освіта у даному процесі не залишилась осторонь. Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчив, що сьогодні значна увага науковців приділяється питанням використання ІКТ в освітньому процесі, зокрема використанню соціальних мереж в освітніх цілях. Так, можливості впровадження ІКТ у процес підготовки фахівців та удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців різних сфер засобами

соціальних мереж розкриваються у публікаціях таких дослідників, як Д. Бодненко [32], О. Жильцов [80], Н. Морзе [175], О. Щербаков, Г. Щербина [294] та інших. Але можливості використання соціальних мереж у практиці сприяння працевлаштуванню випускників ЗВО раніше розглянуті не були.

Як показали наші спостереження, найбільш популярними серед користувачів є такі соціальні мережі, як: «Facebook», «Instagram», «Telegram», «Linkedin» та інші. Ці ресурси налічують мільйони користувачів, і саме через свою доступність (безкоштовність), масовість, зручність і гнучкість у використанні вони використовуються і в освітньому середовищі. Загалом, у сфері інформаційних технологій термін «соціальна мережа» означає «інтерактивний, багатокористувацький веб-сайт, контент якого наповнюється самими учасниками мережі. Сайт являє собою автоматизоване соціальне середовище, що дозволяє спілкуватися групі користувачів, об'єднаних спільним інтересом» [294, с.160].

Доволі популярною соціальною мережею, яка налічує мільйони користувачів у всьому світі є «Facebook» («Фейсбук»), яка була створена в 2004 році для спілкування студентів кількох американських університетів. Очевидно, що сьогодні «Фейсбук» (FB) є потужним ресурсом та повноцінним джерелом інформації, серед його сервісів є:

- створення особистого профілю;
- «додавання до друзів» інших користувачів;
- обмін приватними повідомленнями (наявність месенджера) та загальнодоступними публікаціями (текстові, зображення, фотографії та відео);
- можливість коментувати публікації та оцінювати їх, виражаючи як схвалення так і незадоволеність (різні можливості функції «подобається»);
- поширення публікацій на власній «сторінці»;
- можливість об'єднання у різноманітні спільноти та приєднання до вже створених.

Зазначені вище сервіси зробили FB невід'ємною частиною повсякденного життя різних верств населення, зокрема і студентів.

Якщо раніше у FB здебільшого розміщувались (створювались) особисті

профілі, які містили інформацію про особу (освіту, місце роботи, контакти тощо), то сьогодні ця мережа стала більш масовою завдяки створенню профілів («сторінок») об'єднань, організацій, підприємств, установ тощо. Не залишились осторонь такого процесу і заклади освіти. Так, багато ЗВО на власних «офіційних» сторінках у FB публікують новини, оголошення, рекламу, ведуть спілкування зі студентами, залучають абітурієнтів тощо. Досить багато закладів загальної середньої освіти також створили власні профілі у FB.

Такі «сторінки» все частіше стають своєрідними візитівками організацій і установ (в т.ч. ЗВО), а формат взаємодії у мережі переходить на офіційний рівень. Наприклад, деякі підприємства (роботодавці) просять пошукувачів роботи в своїх резюме зазначити «посилання» на власні профілі в соціальних мережах для більш ретельного знайомства з претендентами.

Ми вважаємо, що для сприяння працевлаштуванню і пошуку роботи FB є надзвичайно зручним засобом, оскільки в мережі постійно публікуються користувачами актуальні вакансії, як у відповідних групах, так і на особистих «сторінках». Пошукувачі мають можливість не лише знайти вакансію, яка їх цікавить, але і в певній мірі ознайомитися з діяльністю потенційних роботодавців. Брак інформації про роботодавця (адміністрацію, корпоративну культуру, напрями діяльності тощо), певна необізнаність, як правило, спричиняють труднощі у процесі професійної адаптації молодих фахівців на початку трудової діяльності. Попереднє знайомство «в мережі» надає можливість вибудувати неформальне спілкування з потенційними роботодавцями, а інколи навіть і з майбутніми колегами.

Доволі часто етап адаптації у процесі професійного становлення молодого фахівця пов'язують з моментом працевлаштування за фахом та безпосереднім початком трудової діяльності. Не зменшуючи важливості зазначеного моменту, ми вважаємо, що процес адаптації фактично починається ще під час професійного навчання в Університеті. Сьогодні соціальні мережі стають частиною освітнього середовища, яке створюється у ЗВО. Використання зазначеного ресурсу з метою сприяння працевлаштуванню за фахом дозволяє суттєво покращити взаємодію між

студентами та потенційними роботодавцями, врахувати потреби пошукувачів роботи, актуалізувати запити студентів і, в результаті, пришвидшити та покращити професійну адаптацію випускників.

Враховуючи об'єктивну потребу в удосконаленні процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи відповідно до сучасних вимог, значущість його професійної адаптації до практичної діяльності, а також недостатню теоретичну і методичну розробленість, проблема професійної адаптації набуває пріоритетного значення серед інших проблем успішної професіоналізації молодого фахівця, оскільки її вирішення значною мірою сприяє подоланню нестабільності та плинності педагогічних кадрів, повільного зростання педагогічної майстерності та творчості вчителя. Успішність професійної адаптації майбутнього вчителя та скорочення її періоду значно прискорить та оптимізує процес професіоналізації. Розв'язання зазначеної проблеми вбачаємо у визначенні та запровадженні педагогічних умов у процесі проходження практики, спрямованих на професійну адаптацію майбутнього вчителя початкової школи, зокрема:

- 1) удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики;
- 2) здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики;
- 3) моніторинг професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики.

Висновки до першого розділу

У результаті аналізу науково-теоретичних засад дослідження професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи можна зробити такі основні висновки до розділу:

1. На основі аналізу джерельної бази визначено, що проблема адаптації особистості є загальнонауковою, пов'язана з пошуком нових шляхів формування активної особистості та вивчається в біологічному, філософському, соціальному, психологічному, педагогічному та інших аспектах. Визначено, що загалом під

адаптацією дослідниками розуміється не лише відповідний процес, але і його кінцевий результат, що проявляється у стані адаптованості особистості до нового середовища та його умов.

На кожному з чотирьох історичних періодів, що було виокремлено у змісті розділу, вивчення феномену професійної адаптації набувало різноаспектного розгляду та розроблення різних підходів дослідників до вивчення сутності адаптаційних процесів. Зазначена проблема набуває пріоритетного значення серед інших складових успішної професіоналізації молодого фахівця, оскільки її вирішення значною мірою сприяє подоланню нестабільності та плинності педагогічних кадрів, повільного зростання педагогічної майстерності та творчості вчителя. Водночас практика засвідчує, що навіть за умови високого рівня теоретичної готовності до педагогічної діяльності, професійна адаптація майбутнього вчителя може відбуватися повільно і складно, якщо для цього не створено відповідні сприятливі умови.

2. Аналіз наукових праць, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів, дав змогу визначити сучасний стан досліджуваної проблеми, уточнити сутність базових понять наукової розвідки, а саме: «професійна адаптація», «професійна педагогічна підготовка», «педагогічна практика», «професійна готовність студента до виконання професійних функцій» та обґрунтувати сутність і зміст поняття «професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики» як поетапний динамічний процес гармонізації професійних намірів, особистісних якостей та вимог професії здобувача вищої освіти, що передбачає його входження у квазіпрофесійне та реальне професійне середовище із дотриманням принципу наступності, при якому відбувається поступове набуття ним педагогічного досвіду, усвідомлення професійних функцій, пристосування до умов та особливостей професійної діяльності вчителя початкової школи.

Встановлено, що професійна адаптація розпочинається набагато раніше моменту працевлаштування молодого фахівця, а ключовим етапом є саме період професійної підготовки, коли не лише засвоюються знання, формуються вміння і

навички, правила, норми поведінки, але складається характерний для працівників цієї професії спосіб життя. Загальна тривалість періоду професійної адаптації залежить як від особливостей конкретної професії (спеціальності), так і від індивідуальних здібностей майбутнього фахівця, зокрема і професійних здібностей, його схильностей та інтересів, а також підготовленості до професії.

Визначено, що рушійною силою професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи є протиріччя між його професійною підготовленістю, попередніми уявленнями та очікуваннями щодо педагогічної діяльності та реальними вимогами, конкретними умовами діяльності, щоденною практичною педагогічною діяльністю. Від успішного процесу адаптації значною мірою залежить результативність професійного становлення молодого вчителя.

3. Встановлено, що в науково-методичних дослідженнях проблеми професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики недостатньо обґрунтовано необхідність створення спеціальних педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики. З огляду на це необхідним вважаємо подальше визначення критеріїв, показників і рівнів професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики відповідно до визначених компонентів (мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний); розроблення і теоретичне обґрунтування педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики з метою подолання дезадаптаційних процесів та попередження плинності педагогічних кадрів.

Результати дослідження з окресленої проблематики опубліковано у таких працях автора: [85; 90 - 93].

РОЗДІЛ 2.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Психолого-педагогічне спостереження, аналіз наукових джерел та сучасного стану організації і проведення педагогічної практики, її змістового наповнення, анкетування студентів дали змогу обґрунтувати педагогічні умови, які б сприяли підвищенню рівня професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи. Пропоновані педагогічні умови становлять сукупність організаційних заходів освітнього процесу, що забезпечують досягнення здобувачами освіти необхідного рівня професійної адаптації у процесі педагогічної практики. До таких педагогічних умов відносимо: удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики; здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики; моніторинг професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики.

2.1. Удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики

Суттєві зміни, що загалом відбуваються у системі підготовки фахівців в Україні, спричинені тривалим процесом перебудови та інтеграції вищої освіти у світовий освітній простір. Процес підготовки вчителів початкової школи ще і безпосередньо пов'язаний з інноваціями у системі початкової освіти. Ключовою реформою початкової школи на сьогодні є її трансформація, що спрямована на реалізацію плану державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти – Концепції «Нова українська школа», метою якої є створення такої школи, у якій буде приємно навчатись і яка орієнтуватиме учнів не тільки на засвоєння знань, а й на уміння застосовувати їх у житті. Зокрема, у ході реалізації Концепції передбачено запровадження нового принципу дитиноцентризму (орієнтація на

потреби учня) та педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя і батьків.

Зазначене вимагає регулярного перегляду та оновлення змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Тому *удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики*, розглядаємо надважливою педагогічною умовою професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, відповідно до викремлених в підрозділі 1.2 компонентів професійної адаптації, а саме спрямовано на розвиток її когнітивного та діяльнісного компонентів.

Хоча пошук шляхів удосконалення процесу практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи триває постійно, питання підготовки конкурентоспроможного вчителя, здатного швидко адаптуватись до професійного середовища, є відкритим та особливо актуальним у сучасний період змін. Тож вбачаємо удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики однією з основних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи. Очевидним є те, що через недостатній рівень професійної адаптації під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі початкової школи відчуватимуть певні труднощі, а в їхній роботі будуть виявлені недоліки і помилки, що, в свою чергу, засвідчить необхідність удосконалення змісту, форм і методів організації педагогічної практики. Наукові дослідження щодо обґрунтування теоретико-методологічних і методичних засад модернізації змістовно-методичного і технологічного забезпечення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (О. Дубасенюк [70], І. Зимняя [102], С. Мартиненко [164], Л. Хоружа [280]) стали основою розробки зазначеної педагогічної умови.

Досить цікавим для нашого дослідження є досвід Фінляндії щодо організації педагогічної практики майбутніх учителів. Наукові розвідки дослідників цього питання показують, що основний принцип організації практики в цій країні полягає в тому, щоб вона розпочиналась якомога раніше і підтримувала процес зростання від здобувача до «вчительського експерта». Результатом проходження всіх етапів практики є складання індивідуального портфоліо студента, що містить навчальний

матеріал студента, який відображає його практику, а також оцінку виконаної роботи [134].

Удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики студентів неможливе без упорядкування нормативного забезпечення цього компоненту підготовки майбутнього вчителя початкової школи, яке включає:

– нормативні документи Міністерства освіти і науки України щодо проведення практики майбутніх фахівців (Положення про проведення практики студентів ВНЗ України, професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», Концепція «Нова українська школа»);

– нормативні документи закладу вищої освіти щодо практичної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» (Положення про проведення практики студентів, ОПП «013.00.01 Початкова освіта», програми кожного виду практики, методичні рекомендації до проведення практики).

Прикладом може слугувати детальний схематичний аналіз концептуальних положень організації та проведення педагогічної практики, спрямованих на професійну адаптацію здобувачів, що запроваджено у Київському університеті імені Бориса Грінченка, який подано на рисунку 2.1:

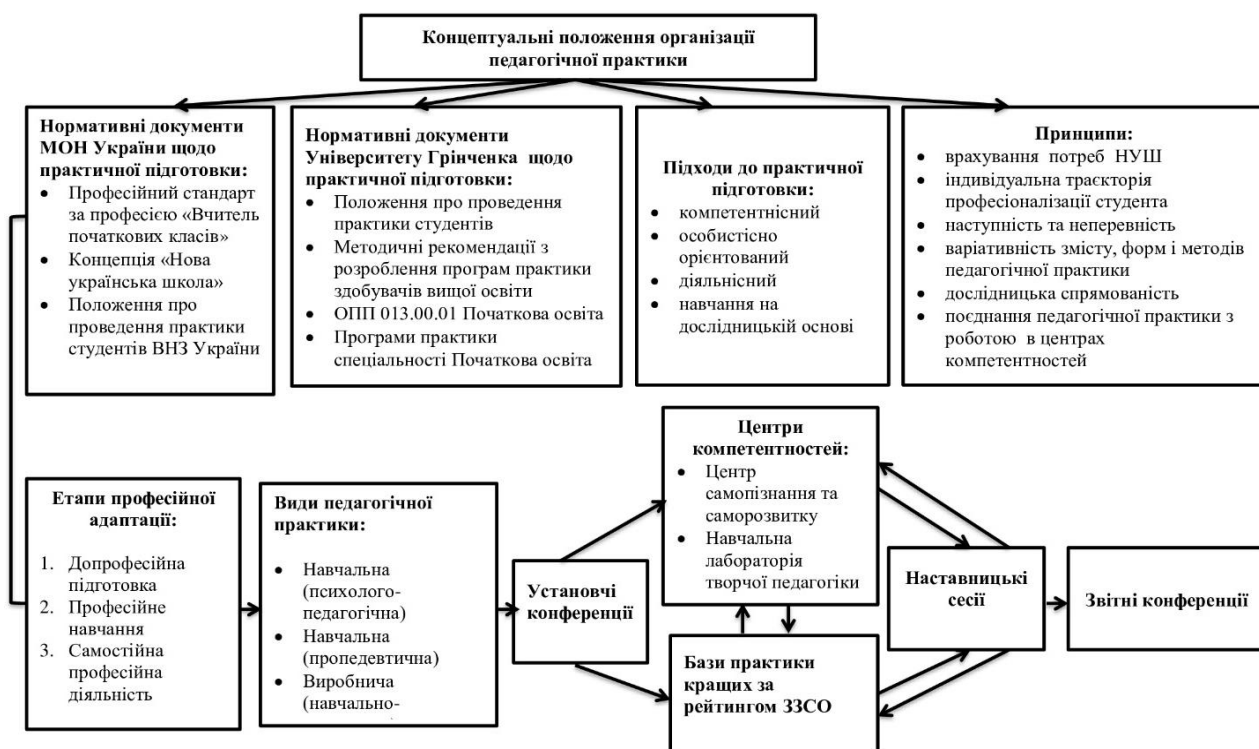


Рис. 2.1. Концептуальні положення організації педагогічної практики

Хоча питання, пов'язані з організацією, забезпеченням, проведенням та змістом практики тривалий період знаходяться у центрі уваги багатьох вітчизняних науковців, нормативне забезпечення на загальнодержавному рівні залишається без змін із 1994 року (Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України) [215]. Так, наприклад, у зв'язку із відсутністю оновлень у законодавстві стосовно проходження практики здобувачів вищої освіти було розроблено і введено в дію Положення про проведення практики студентів Київського університету імені Бориса Грінченка (рішення Вченої ради Університету від 21.12.2018 р.), яке враховує сучасні тенденції освітнього процесу.

На думку В. Сластьоніна, змістом педагогічної практики повинен стати сам педагогічний процес, що розглядається у найістотніших визначаючих його характеристиках [253-254]. Зміст педагогічної практики «повинен сприяти актуалізації та поглибленню теоретичних знань студентів, формуванню їх педагогічних умінь і навичок, розвитку педагогічного мислення, творчої активності» [284, с. 157]. Про необхідність всебічного розвитку вчителя, його творчого мислення, а не лише володіння ним педагогічною теорією у своїх працях наголошував ще К. Ушинський.

Н. Казакова обґрунтовує такі принципи добору змісту педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки [110]:

- врахування потреб освітнього простору та регіону;
- врахування специфіки підготовки вчителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах різних типів;
- спрямування педагогічної практики на особистісний розвиток студентів;
- варіативність змісту, форм і методів педагогічної практики;
- наступність та неперервність;
- дослідницьке спрямування;
- поєднання педагогічної практики з виконанням курсової (дипломної) роботи студентів;

– координування зусиль суб'єктів управління і самоуправління педагогічною практикою.

Проаналізувавши нормативні документи, якими встановлено обсяг годин, що відводиться на проходження практики, а саме навчальні плани підготовки вчителів початкової школи за освітнім ступенем «бакалавр» 2011 – 2018 років Київського університету імені Бориса Грінченка, можемо зробити висновок про ґрунтовні зміни у частині розподілу навчального часу. Розподіл годин на педагогічну практику подаємо в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл годин, відведених на проходження практики за навчальними планами підготовки вчителів початкової школи у Київському університеті імені Бориса Грінченка

Рік	Загальна кількість годин	Вид (назва) практики	Кількість годин
2011	1008	Навчальна (польова) практика	36
		Навчальна практика (позакласна та позашкільна освітньо-виховна робота)	216
		Пропедевтична практика (спостереження за навчально-виховною роботою вчителя класовода)	216
		Літня педагогічна практика	144
		Виробнича педагогічна практика	396
2012	810	Навчальна (польова) практика	54
		Навчальна (психолого-педагогічна) практика	216
		Літня педагогічна практика	162
		Виробнича педагогічна практика	378
2015	1260	Навчальна (психолого-педагогічна) практика	540
		Навчальна (пропедевтична) практика	
		Виробнича педагогічна практика	720
2017	1755	Навчальна (психолого-педагогічна) практика	360
		Навчальна (пропедевтична, освітнє партнерство) практика	
		Виробнича навчально-методична, особистісно-професійне становлення) практика	1395
2018	1890	Навчальна (психолого-педагогічна) практика	360
		Навчальна (пропедевтична) практика	
		Виробнича (навчально-методична) практика	1530

Джерело: узагальнення автора на підставі проаналізованої літератури

Аналіз числових показників засвідчив, що з 2015 року із прийняттям нового Закону «Про вищу освіту» (2014) розпочалися суттєві зміни у системі підготовки майбутніх фахівців за програмою «Початкова освіта» в сторону значного збільшення частки їх практичної підготовки. Таким чином, за відповідним навчальним планом 2015 року обсяг годин відведених на практику становив 17,5% від загальної кількості годин, 2017 року – 24,3%, а 2018 року – 26,3%.

Зазначимо, що в Київському університеті імені Бориса Грінченка з 2017 року запроваджено Нову освітню стратегію, яка передбачає навчання студентів в практичних центрах – Центрах компетентностей, з метою підвищення якості підготовки випускників. Нова стратегія підготовки майбутніх фахівців полягає в навчанні, заснованому на дослідженнях і практичній діяльності. Її особливістю також є зменшення часу на теоретичне навчання на традиційних лекціях і семінарах, а перехід до практико орієнтованого навчання за рахунок збільшення годин саме на практичну підготовку.

Діяльність студентів у Центрах компетентностей (центрах практичної підготовки), що є структурними підрозділами Університету, є першою ланкою у структурно-логічній схемі нової стратегії підготовки сучасного фахівця «Аудиторія – Центри компетентностей – База практики – Місце роботи». Так, у структурі Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка для студентів спеціальності «013 Початкова освіта» функціонують Навчальна лабораторія творчої педагогіки та Центр самопізнання та саморозвитку. Зазначені підрозділи було створено з метою формування основ педагогічної майстерності та професійної компетентності майбутніх педагогів, зокрема й майбутніх вчителів початкової школи, розвитку у них педагогічних, дослідницьких, естетичних, конструктивних, природничо-технічних і загальнонавчальних здібностей; набуття навичок застосовувати освітні технології роботи з учнями, а також із застосуванням власноруч виготовлених дидактичних засобів. Серед основних напрямів їхньої роботи – підготовка здобувачів до проходження практики за фахом та підвищення рівня сформованості їхніх професійних компетентностей, а саме: практична підготовка студентів до виконання професійних функцій, розв'язання

педагогічних завдань, науково-дослідна та методична робота студентів. На базі центрів компетентностної проводяться практичні, лабораторні та індивідуальні заняття зі студентами спеціальності 013 «Початкова освіта», зустрічі з переможцями конкурсу «Вчитель року», професійні майстер-класи та тренінги.

З метою розкриття потенціалу педагогічної практики щодо професійної адаптації майбутнього фахівця вважаємо за необхідне визначити етапи професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

У дослідженні І. Лученцової визначено структурними компонентами (етапами) адаптації студентів у процесі педагогічних практик такі [157]: 1) ознайомлювально-презентаційний, на якому молодий фахівець отримує інформацію про нову ситуацію в цілому, про критерії оцінки різних дій, про еталони, норми професійної поведінки, підвищення професійної компетентності з урахуванням нових умов діяльності; відбувається презентація членів педагогічного колективу (вчителя-методиста, класного керівника, адміністрації, інших педагогічних працівників школи) і самопрезентація; 2) комунікативно-позиційний, спрямований на подолання труднощів адаптації (подолання внутрішніх особистісних психолого-педагогічних бар'єрів та інтерактивних конфліктів), 3) компетентісно-стабілізаційний, який характеризується пристосованістю студента до професійної діяльності, прийняттям реалій навчально-виховного процесу.

Проте, не можемо повністю погодитись із думкою дослідниці, яка синонімізує компоненти та етапи адаптації.

На думку Т. Белан період професійної адаптації під час практичної підготовки поділяється на п'ять етапів, кожен з яких відповідає проходженню конкретного виду практики на кожному навчальному курсі, а завершальним, п'ятим, етапом є робота молодого спеціаліста в школі під керівництвом вчителя-наставника. Останній етап, на думку дослідниці, триває від дев'яти місяців до трьох років [20, с. 84].

На основі аналізу мети, завдань і змісту різних видів практики відповідно до навчального плану підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю

«013 Початкова освіта» Київського університету імені Бориса Грінченка (2017 рік) ми виділяємо чотири етапи професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики:

- 1) *підготовчий* – навчальна (психолого-педагогічна) практика, II семестр, 2 тижні (3 кредити);
- 2) *початковий* – навчальна (пропедевтична) практика, III семестр, 2 тижні (3 кредити) та IV семестр, 2 тижні (3 кредити);
- 3) *основний* – навчальна (пропедевтична) практика V семестр, 2 тижні (3 кредити) і виробнича (навчально-методична) практика, безвідривно у VI семестрі, 6 тижнів (9 кредитів);
- 4) *підсумковий* – виробнича (навчально-методична) практика у VII семестрі, 16 тижнів (24 кредити) та у VIII семестрі, 12 тижнів (13,5 кредитів).

Перший *підготовчий* етап професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики розпочинається із першого курсу, а саме: з проходження навчальної (психолого-педагогічної) практики у II семестрі і характеризується лише частковим залученням студентів до реальної професійної діяльності вчителя. Упродовж двох тижнів у реальному професійному середовищі студенти мають змогу здійснювати психолого-педагогічне спостереження, проводити анкетування, бесіди з усіма учасниками освітнього процесу у початковій школі (учнями та їх батьками, вчителями та адміністрацією закладу освіти). При проходженні такої практики студенти знайомляться з професійним досвідом вчителів та аналізують його.

Аналіз змісту і завдань програми навчальної (психолого-педагогічної) практики засвідчив, що в її змісті на належному рівні зосереджено увагу студентів на особливостях та специфіці діяльності вчителя початкової школи. Зважаючи на зазначене, реалізація визначеної нами мети в умовах експериментального навчання здійснювалась за допомогою включення до програми навчальної (психолого-педагогічної) практики системи професійно-педагогічних завдань, які охоплюють вивчення і аналіз осередків освітнього простору Нової української школи.

Таким чином, виконання завдань програми навчальної (психолого-педагогічної) практики майбутніми вчителями початкової школи первинно вводить їх у реальну професію вчителя та створює необхідне підґрунтя для формування у них професійної адаптації на наступних етапах.

Початковий етап формування професійної адаптації у процесі педагогічної практики охоплює проходження майбутніми вчителями навчальної (пропедевтичної) практики, яка розпочинається на другому курсі у III семестрі та завершується у IV семестрі. Кожен із періодів пропедевтичної практики триває протягом двох тижнів, під час яких студенти навчаються аналізувати професійну педагогічну діяльність вчителя у реальних умовах освітнього процесу початкової школи. Також при проходженні цього виду педагогічної практики здобувачі починають усвідомлювати власну відповідальність за подальший особистісно-професійний розвиток.

Основний етап є перехідним із навчальної практики до виробничої і безпосередньо виконання практикантами функцій вчителя. Зазначений етап охоплює навчальну (пропедевтичну) практику на третьому курсі у V семестрі та виробничу (навчально-методичну) практику, яка проходить безвідривно упродовж VI семестру (загалом відводиться 8 тижнів). Цей етап спрямований на особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи.

При проходженні зазначеного етапу практики студенти починають виконувати всі професійні функції та завдання вчителя початкової школи, до якого прикріплено практиканта, з метою залучення майбутніх фахівців до активної самостійної діяльності та формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, подальшого розвитку професійної спрямованості та мотиваційно-ціннісного ставлення до професії вчителя.

У структурно-логічній схемі підготовки вчителя початкової школи протягом четвертого курсу (VII семестр – 16 тижнів; VIII семестр – 9 тижнів) проходженням виробничої (навчально-методичної) практики цілком з відривом від теоретичного навчання завершується практична підготовка фахівців з обов'язкової частини освітньої програми, що є *підсумковим* етапом формування професійної адаптації

майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики. Практикант звикає до ритму педагогічного процесу, відбувається пристосування до умов та вимог професії, тобто – професійна адаптація. Таким чином результат проходження цієї практики є показником сформованості професійної адаптації на даному етапі.

Надважливе місце в процесі організації практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи для успішної професійної адаптації під час проходження педагогічної практики належить методичному забезпеченню. Методичне забезпечення передбачає розробку програм з кожного виду практики для студентів спеціальності «Початкова освіта», а також методичних рекомендацій щодо їх проходження. Саме шляхом виконання системи завдань, що визначені програмою практики, у процесі проходження педагогічної практики здійснюється управління діяльністю майбутнього вчителя початкової школи викладачем-керівником практики та вчителем-наставником, призначеним на базі практики.

З метою встановлення єдиних норм і вимог до структури, змісту та оформлення програм практики здобувачів, визначення алгоритмів їхньої розробки та оновлення, в університеті були підготовлені та затверджені Методичні рекомендації з розроблення програм практики здобувачів вищої освіти (рішення Вченої ради Університету від 19.09.2019 р.). Так, під час укладання програми практики необхідно чітко зазначати, які саме загальні та фахові компетентності мають бути сформовані у процесі виконання завдань практики, а також результати проходження практики, що визначаються з урахуванням матриці забезпечення програмних результатів навчання відповідними компонентами освітньої програми.

У програмах практики для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» Київського університету імені Бориса Грінченка спрогнозовано формування таких компетентностей:

– *загальні компетентності:*

1) здатність застосовувати сучасні інноваційні методики, технології навчання, розвитку й виховання учнів початкової школи;

2) здатність до пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення професійно-педагогічної інформації з різних джерел та формулювання логічних висновків;

3) здатність вирішувати проблеми в процесі професійної діяльності, приймати обґрунтовані рішення, працювати автономно;

4) здатність діяти на основі принципів і норм етики, правил культури поведінки у стосунках із дорослими й дітьми на основі загальнолюдських та національних цінностей;

5) здатність взаємодіяти з керівництвом, колегами, учнями та їхніми батьками, працювати в команді, групі;

6) здатність до дій у професійно-педагогічному середовищі, нових ситуаціях, що передбачають навчання, розвиток і виховання молодших школярів;

7) здатність здійснювати рефлексивні процеси, творчо підходити до організації освітнього процесу у початковій школі;

8) здатність ефективно вирішувати завдання щодо збереження і зміцнення здоров'я (фізичного, психічного, соціального та духовного) як власного, так і оточуючих;

9) здатність до застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативних задач у професійній діяльності;

– *фахові компетентності:*

1) здатність до застосування знань, умінь і навичок із циклу професійно-наукових дисциплін, що є основою побудови змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти;

2) здатність до розвитку здобувачів початкової школи на основі знань та умінь про їхні вікові, індивідуальні особливості та соціальні чинники розвитку;

3) здатність до проектування, організації, оцінювання, рефлексії та коригування освітнього процесу в початковій ланці освіти;

4) здатність розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі під час навчання учнів освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти;

5) здатність застосовувати комунікативні знання, навички, вміння, настанови, стратегії й тактики комунікативної поведінки;

б) здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я.

Поетапна модель проходження практики майбутніх фахівців початкової освіти за новою стратегією побудована таким чином, щоб на початковому етапі навчання студенти мали змогу поступово «увійти» у професію, шляхом залучення їх у квазіпрофесійне середовище, яким є центри компетентностей, а вже на завершальному етапі бакалаврату максимально зануритись у реальне професійне середовище у процесі проходження педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти різних типів і форм власності.

Таким чином у 7 навчальному семестрі передбачено 16 тижнів педагогічної практики за фахом, з них:

- 4 тижні – на базі 1-го класу школи-дитячий садок (ШДС);
- 3 тижні – на базі 1-го класу державного ЗЗСО (гімназії, НВК, спеціалізовані школи);
- 6 тижнів – на базі 2-го класу державного ЗЗСО (гімназії, НВК, спеціалізовані школи);
- 3 тижні – на базі інклюзивних класів ЗЗСО (для дітей з особливими освітніми потребами).

У 8 навчальному семестрі передбачено 9 тижнів педагогічної практики за фахом, з них:

- 4 тижні – на базі 3-го класу державного ЗЗСО (гімназії, НВК, спеціалізовані школи);
- 3 тижні – на базі 4-го класу державного ЗЗСО (гімназії, НВК, спеціалізовані школи);

- 2 тижні – на базі приватних ЗЗСО (застосування альтернативних освітніх програм).

Здійснені наукові розвідки дали можливість зробити висновок щодо виокремлення науковцями двох підходів до змістовно-методичного наповнення педагогічної практики. За першим підходом «цілісний освітній процес із його найсуттєвішими характеристиками має бути в основі змісту педагогічної практики» [117, с.73]. Відповідно до другого підходу «зміст педагогічної практики має підпорядковуватись як логіці реального існуючого освітнього процесу, так і вивченню навчальних дисциплін, під впливом яких змінюється власне сама практична педагогічна діяльність» [117, с. 74]. Водночас існує загальне методичне положення, відповідно до якого педагогічна практика має сприяти формуванню фахової компетентності у реальному професійному середовищі, а в нашому випадку – професійної адаптації до такого середовища. Окрім того, змістова складова професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики враховує трудові функції та компетентності, якими має оволодіти педагог відповідно до професійного стандарту. Так, перелік трудових функцій згідно з Професійним стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018) [216]:

- планування і здійснення освітнього процесу;
- забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині;
- створення освітнього середовища;
- рефлексія та професійний саморозвиток;
- проведення педагогічних досліджень;
- надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти;
- узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті.

У процесі удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики за основу нами було взято принципи добору змісту практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки, а саме [164]: врахування потреб сучасного освітнього простору; специфіки формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи; спрямування педагогічної практики на особистісно-професійний розвиток студентів; варіативність змісту, форм і методів педагогічної практики; наступність і неперервність цього процесу.

Розглянемо більш детально пропоновані завдання практики, що спрямовані на професійну адаптацію майбутнього вчителя початкової школи, відповідно до розроблених програм в межах комплексного удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики на прикладі Київського університету імені Бориса Грінченка.

Відповідно до розроблених програм педагогічної практики для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» передбачено виконання таких завдань, що повторюються на різних видах практики та поступово доповнюються з кожним наступним етапом проходження практики:

- здійснити аналіз діяльності вчителя класу під час проведення занять;
- здійснити аналіз та самоаналіз проведених пробних уроків / занять (власних та проведених іншими практикантами);
- скласти висновки про власну професійну готовність до педагогічної діяльності (по завершенню кожного етапу практики);
- провести мінідослідження щодо: адаптації першокласника до освітнього середовища, індивідуальних особливостей перебігу пізнавальних процесів учнів 1 (2-4) класу;
- проаналізувати особливості професійного співробітництва різних фахівців у процесі забезпечення ефективної освітньої та корекційно-розвивальної роботи з учнями з особливими освітніми потребами (вчителя, асистента вчителя, вчителя-логопеда, психолога, соціального педагога);

- зробити аналітичний опис методичної системи роботи класовода та науково-методичної проблеми, над якою працюють вчителі початкових класів у державних та альтернативних приватних ЗЗСО;
- розпочати та продовжувати наповнення портфоліо особистісно-професійного зростання студента, укладання учнівського портфоліо та портфоліо вчителя (з доповненням після кожного етапу практики);
- створити «Карту рефлексивних вражень» та «Карту прогнозування професійного самовдосконалення» (з доповненням після кожного етапу практики).

Погоджуємось з науковою думкою [117], що саме під час проходження педагогічної практики студенти мають виконувати проблемно-пошукові, аналітичні завдання, вирішення яких сприятиме розвитку рефлексивних умінь, осмисленню важливості власної педагогічної діяльності, адже майбутні вчителі початкової школи мають усвідомити свою суб'єктність, уміти координувати та спланувати свою професійну-діяльність.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» роботодавці можуть залучатися до освітнього процесу закладу вищої освіти та брати безпосередню участь у підготовці майбутніх вчителів, зокрема і в процесі розроблення методичного забезпечення освітнього процесу. Представниками роботодавців для випускників спеціальності 013 «Початкова освіта» можуть бути керівники закладів загальної середньої освіти та їх заступники з навчально-методичної та виховної роботи, а також працівники районних методичних центрів, представники районних управлінь освіти та Департаменту освіти і науки м. Києва тощо. Такі зобов'язання роботодавців є реальними для виконання, оскільки заклади освіти безпосередньо зацікавлені у якісній підготовці майбутнього вчителя, який надалі буде там працювати. При тісній співпраці школи та університету, побудованій на взаємовигідних партнерських стосунках, стає можливим уникнення розбіжностей між теоретичним навчанням та тими фаховими знаннями, вміннями та навичками, яких в реальності потребує сучасна початкова школа від вчителя. При належній взаємодії практикуючих вчителів та ЗВО суттєво посилюється змістова складова

практичної підготовки студентів, оскільки здобувачі освіти долучаються до власного досвіду роботи працюючих педагогів-практиків.

Успішність професійної адаптації молодого фахівця початкової ланки освіти забезпечується [188] шляхом впровадження в процес фахової підготовки майбутнього вчителя адаптаційних заходів, які спрямовані на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі, усвідомлення ролі професійної адаптації в процесі його професіогенезу та розвиток професійної адаптивності.

Для успішного проходження педагогічної практики важливою є попередня підготовка студентів до неї, яка здійснюється, як під час аудиторних занять, так і під час установчих конференцій з практики (включаючи роботу студентів у Центрах компетентностей), а також під час наставницьких сесій впродовж практики. Наставницькі сесії допомагають майбутньому вчителю початкових класів швидше адаптуватися до виконання трудових функцій у початковій школі, виявляти і спільно з керівником практики від університету усувати припущені помилки, визначати перспективи професійного становлення через уніфіковану (малі групи) та персоніфіковану (індивідуальна освітня траєкторія) форми наставницьких сесій.

Вважаємо за необхідне проаналізувати ефективність таких занять для формування подальшої професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи.

Ефективною та дієвою формою підготовки до проходження практики з метою подальшого розвитку професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи розглядаємо *тренінг*, який доцільно проводити у Центрі компетентностей. Під тренінгом розуміємо «форму організації навчання, що ґрунтується на активних методах групової роботи, спрямовану на особистий і професійний розвиток фахівця, шляхом набуття аналізу й переоцінювання ним власної компетентності у процесі групової взаємодії» [36, с. 24].

Технологію тренінгової роботи було обрано оскільки саме в ній можливим є вдале поєднання різноманітних засобів розвитку особистісного та професійного зростання, способів регуляції психоемоційного стану майбутніх учителів, засобів

розвитку готовності до професійної діяльності, методів зниження нервово-психічного напруження у процесі підготовки до педагогічної практики та під час її проходження, що дають змогу протистояти можливому професійному стресу. Тож основними завданнями проведення тренінгу професійної адаптації є: 1) актуалізація знань практикантів щодо сутності професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, умов його успішної професійної адаптації; 2) стимулювання розвитку професійної мотивації; 3) відпрацювання можливих професійних педагогічних ситуацій; 4) сприяння підвищенню стресостійкості майбутніх вчителів початкової школи у процесі проходження педагогічної практики; 5) створення умов для самопізнання, усвідомлення власного професійного потенціалу.

Для того, щоб проведення тренінгу забезпечувало досягнення прогнозованих результатів, він має відповідати таким умовам: «постановка чітких цілей, застосування ефективних методів і процедур; забезпеченість необхідними засобами; наявність обов'язкових правил, регламенту, процедур; моніторинг ефективності, корегування та вдосконалення програми тренінгу; застосування системи методів активного навчання (робота в парах, малих групах, інтерв'ю, дискусія, навчальні ігри, мозкова атака, експертні групи, підготовка презентацій, відеозаписи тощо)» [36, с. 87]. Тож для створення та проведення тренінгу необхідно чітко визначити його мету, завдання, перелік і послідовність виконання вправ, подальшу саморефлексію.

Структура тренінгу, яка сприятиме формуванню професійної адаптації у процесі педагогічної практики охоплює:

- вступ (виявлення очікувань студентів);
- характеристика сутності проблеми;
- постановка завдань;
- виконання вправ (обговорення, імітація, презентація тощо);
- підсумки.

Погоджуємось з думкою щодо важливості дотримання таких принципів активізації участі студентів у тренінгах та оптимізації взаємодії у тренінговій групі,

розвитку особистісних і професійних якостей, як: принципи активності; зворотного зв'язку, який має бути аргументованим, інформативним, персоніфікованим, образним; довірливого й відкритого спілкування, заснованого на доброзичливості, взаємодії; конфіденційності як гарантії збереження змісту спілкування в межах групи; «тут і тепер», заснованого на безпосередньо-емпіричному рівні переживання ситуації (це «Я» і це «Мої» дії) [117, с. 86].

Тренінг професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи вважаємо за доцільне проводити, починаючи із четвертого навчального семестру перед виходом студентів на черговий етап практики. У цей період студенти вже мають певний власний досвід педагогічної діяльності після проходження перших практик, а саме – навчальних психолого-педагогічної та пропедевтичної практик у другому та третьому семестрах відповідно.

Однією із основних вимог до педагога під час розгляду проблемних ситуацій і виникнення емоційних переживань у студентів є вміння налаштовувати учасників дискусії на бажання висловитись та осмислити власну позицію, а також дотримання доброзичливості, коректності та етичності з метою встановлення взаєморозуміння та емпатії між студентами. Проблемними, науковці вважають, такі ситуації, в яких студент відчуває відсутність готового зразка, алгоритму дій, правила їх вирішення, потребує самостійно їх розв'язати [121]. Учасники тренінгу обмінюються думками про доцільність або недоцільність дій учителя, які спостерігали, аналізують побачені ситуації, обговорюють альтернативні способи вирішення проблемних ситуацій.

Рольові ігри у ході тренінгу, коли студенти «приміряють» на себе ролі учителя, учнів, батьків, інших учасників освітнього процесу в початковій школі та відтворюють фрагменти уроків або виховних заходів, дозволяють до початку педагогічної практики у школі відпрацьовувати вміння виступати перед аудиторією та попередити виникнення психологічних бар'єрів у процесі взаємодії під час проходження практики. Тому у процесі підготовки студентів до проходження педагогічної практики важливим є спрямування майбутніх вчителів початкової школи на необхідність дотримання професійної етики,

культури спілкування, налаштування на взаємодію, що ґрунтується на толерантних та доброзичливих стосунках.

На четвертому курсі перед виходом студентів на виробничу (навчально-методичну) практику вважаємо за необхідне під час проведення тренінгу професійної адаптації створювати різноманітні ситуації, які спонукали б студентів аналізувати власну професійну діяльність. На даному етапі майбутні вчителі вже мають хоч і невеликий, але власний педагогічний досвід після проходження навчальних практик на перших трьох курсах (психолого-педагогічної і пропедевтичної) та виробничої практики (на третьому курсі). Погоджуємось з науковою думкою, що саме «проблематичність і конфліктність ситуації активізує рефлексію, яка здійснюється тоді, коли виникає відхилення від зразка» [117, с.103], студентом усвідомлюється необхідність переходу на вищий рівень сформованості професійної адаптації.

Досить дієвим є застосування методу емпатії, основою якого є спроба студента ідентифікувати себе з певним об'єктом, що аналізується (учнем, вчителем, іншим практикантом, батьками). Для цього доцільним є використання таких завдань: «Спостерігаючи урок, намагайтеся уявити стан учителя (учнів)»; «Яким чином можна охарактеризувати настрій вчителя?»; «Оцініть ситуацію з позиції учня (вчителя, батьків тощо)» [117, с.107]. Адже професійне становлення майбутнього вчителя найефективніше відбувається в діяльності, що моделює роботу вчителя.

У процесі такого тренінгу діяльність майбутнього вчителя слід будувати за схемою «побачив → усвідомив → прийняв → відчув → вжився → переосмислив → відтворив».

Особливу увагу в процесі роботи на тренінгах професійної адаптації слід приділяти розвитку в майбутніх учителів початкової школи умінь планувати та структурувати час; раціонально організовувати робочий простір; швидко приймати рішення в процесі виникнення проблемних педагогічних ситуацій.

У ході тренінгу студенти зазвичай беруть активну участь в обговореннях педагогічних ситуацій, пропонують до обговорення власні проблемні питання, які

їх турбують перед проходженням практики, спільно знаходять вирішення проблемних ситуацій та варіанти відповідей на запитання, що виникають у процесі такої роботи, отримують консультації.

Під час створення тренінгів професійної адаптації було враховано ідею контекстного навчання в професійній педагогічній підготовці, яке полягає у створенні ще на етапі підготовки в ЗВО умов, які забезпечують майбутнім учителям початкових класів ефективний перехід від навчальної до професійної діяльності, успішну інтеграцію в освітнє середовище сучасної початкової школи завдяки спеціально спроектованим інформаційним, знаковим моделям і формам навчальної діяльності. Єдність визначених цілей, методів, засобів, форм діяльностей, моделей навчання забезпечують спрямованість усіх його ланок на послідовне моделювання в освітньому процесі предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності [79].

Науковці [121] наголошують, на тому, що впровадження контекстного навчання в систему професійної педагогічної підготовки потребує створення особистісно значучих проблемних ситуацій. Це означає, що здобувач засвоює знання не заради самих знань, а з метою трансформації їх у конкретні професійні дії.

Відтак, переконані, що застосування саме такої активної форми організації навчання як тренінг, та систематичне введення його у змістовно-методичне наповнення процесу педагогічної практики, сприятиме підвищенню рівня сформованості професійної адаптації у процесі проходження педагогічної практики та дозволить практикантам стати більш упевненими у професійній діяльності.

Вважаємо за необхідне зазначити, що Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) обумовлено можливість здобуття вищої освіти у ЗВО за дуальною формою, «що передбачає навчання на робочому місці на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації обсягом від 25 відсотків до 60 відсотків загального обсягу освітньої програми на основі договору» (стаття 49) [211], з метою підвищення якості підготовки здобувачів освіти до власної професійної діяльності за фахом. Із запровадженням такої форми здобуття

освіти передбачається вирішення таких основних завдань, як: підвищення якості підготовки фахівців відповідно до реальних вимог ринку праці та посилення ролі роботодавців у системі підготовки фахівців; удосконалення практичної складової освітнього процесу; підвищення конкурентоздатності випускників та скорочення періоду адаптації випускників до професійної діяльності.

Деякі аспекти дуальної форми здобуття освіти знайшли своє відображення у так званій «Новій освітній стратегії», що реалізується у Київському університеті імені Бориса Грінченка. Разом із тим підходи, які запропоновано в університеті, значно розширюють межі практико орієнтованого підходу, оскільки «одне і теж саме» здобувачі освіти опрацьовують двічі, але на різних рівнях. Перший раз – у центрах компетентностей під керівництвом викладача, а другий раз – безпосередньо на практиці, більш самостійно і «під спостереженням» керівників практики, як від університету, так і від бази практики.

Відповідно до нової освітньої стратегії у Київському університеті імені Бориса Грінченка в 2017 році запроваджено і нову модель проходження практики студентами спеціальності 013 «Початкова освіта». Так, система практичної підготовки зазначених фахівців побудована таким чином, що майже весь навчальний рік останнього курсу бакалаврської програми, студенти перебувають на практиці, проте, на відміну від здобуття освіти за дуальною формою, вони не прикріплені до робочого місця в одній установі, а мають можливість вдосконалювати фахові компетентності у різних класах початкової школи та адаптовуватися до професійного середовища закладів освіти різних типів (НВК, ШДС; спеціалізовані, інклюзивні, альтернативні тощо) та форм власності (державні, приватні), оскільки саме відсутність досвіду професійної діяльності у закладах певного типу може спричинити труднощі у подальшій діяльності за фахом майбутнього вчителя початкової школи.

На сьогодні така модель організації практики майбутніх учителів початкової школи впроваджується вперше і безпосередня її реалізація ще триває. Ми маємо лише перші відгуки, як здобувачів-практикантів, так і стейкхолдерів – керівників

практики від базових закладів освіти. Здебільшого ці відгуки позитивні, а детальний аналіз результатів ще попереду.

З метою розширення шляхів пошуку кар'єрних можливостей та професійної адаптації здобувачів освіти через визначені особливості мережі FB, про які детально йшлося у підрозділі 1.3, у серпні 2017 р. нами було створено в FB «сторінку» Відділу практики і працевлаштування Київського університету імені Бориса Грінченка. Враховуючи швидкість і масовість поширення контенту, інформаційне наповнення сторінки Відділу спрямовано на взаємодію зі студентами та випускниками Університету у процесі їх професійної адаптації та сприяння працевлаштуванню за фахом.

Сторінка виступає, по-суті, швидкодіючим і постійно актуальним посередником між користувачами FB – студентами та випускниками, з однієї сторони, та роботодавцями (установами, підприємствами тощо) – з іншої. На сторінці публікуються актуальні вакансії, які відповідають спеціальностям, за якими здійснюється підготовка в Університеті, інша корисна інформація, пов'язана з діяльністю відділу, надана можливість спілкуватися з працівниками відділу, встановлюються нові зв'язки з потенційними роботодавцями.

Статистика «підписування» на «сторінку» відділу від дня її створення відображає зростання кількості уподобань користувачами цієї мережі. Так, спостерігаємо, що упродовж трьох місяців з'явилося 70 осіб, які підписалися на відстеження новин Відділу практики і працевлаштування, а упродовж п'яти місяців кількість підписантів вже стала понад 100 користувачів, серед яких студенти, випускники та співробітники Університету, а також представники роботодавців. Кількість підписантів зазначеної сторінки продовжує зростати. Вікові межі підписантів знаходяться переважно в діапазоні від 18 до 24 років, тож більшість – це здобувачі освіти.

Оскільки мережа FB є зручним знаряддям пошуку та уточнення інформації, то пошук організацій, установ, спільнот та інших користувачів можна здійснити за власним місцем проживання, місцем навчання або бажаним місцем розташування майбутньої роботи. Цим, як правило, користуються ті студенти, які чітко

визначились із параметрами власного пошуку місця роботи. Наявні можливості сприяють також встановленню ділових зв'язків Університету з роботодавцями. Взаємодія відбувається завдяки зручному сервісу миттєвого обміну повідомленнями та можливості доступу до «сторінки» з мобільних пристроїв зв'язку. За умови зацікавленості відділу вакансіями, що пропонуються роботодавцями через FB, при забезпеченні належних умов роботи для студентів (з'ясовується працівником відділу), детальна інформація щодо вакансій публікується на «сторінці» відділу. Стисле і чітке викладення основних вимог до претендентів у публікаціях вакансій дозволяють охопити цільову аудиторію користувачів, а «яскраві» зображення у таких публікаціях роблять їх «привабливішими» та привертають більше уваги.

2.2. Здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики

Аналіз наукових джерел із педагогіки, психології та іншої методичної літератури дав змогу встановити, що поняття «професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи» є багатоаспектним, а сам процес професійної адаптації не є стихійним, а педагогічно керованим та динамічним.

Варто зазначити, що зміст педагогічної практики переважно спрямовано саме на формування у майбутнього вчителя певного комплексу фахових компетентностей як центрального елементу подальшого виконання професійних функцій вчителя відповідно до професійного стандарту та адаптації до професійної діяльності. При цьому не завжди звертається достатньо уваги мотиваційній складовій. За даними нашого дослідження, наслідком цього є те, що значна частина студентів (27,5%) після проходження педагогічної практики мають сумніви щодо подальшої роботи за фахом, а частина студентів взагалі не планують працювати за фахом. Потрібно зауважити, що в більшості випадків на це вплинуло саме проходження педагогічної практики. А тому здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі

педагогічної практики є важливою педагогічною умовою їхньої професійної адаптації, а особливо її мотиваційно-аксіологічного компоненту.

Вивчення зарубіжного досвіду проведення педагогічної практики, виявило, що при університетах Фінляндії для майбутніх учителів функціонують, так звані «нормальні школи» (*normal school*) або «школи практики» (*practice schools*). Такі навчальні школи є державними і діють як звичайні загальноосвітні школи, за тими ж програмами. Вчителі «нормальних шкіл» мають відмінний від вчителів звичайних шкіл статус, оскільки вони не тільки навчають своїх учнів, а водночас ще і контролюють студентів як наставники [134; 239].

Під психолого-педагогічним супроводом студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики розуміємо цілеспрямований процес аналізу, розвитку та корекції педагогічної діяльності практиканта на етапі його входження у професійне середовище.

Здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики спрямовано на виконання таких завдань: виявлення професійних якостей студентів у процесі виконання завдань практики; створення сприятливого освітнього середовища; попередження виникнення у практикантів проблемних ситуацій та труднощів; сприяння налагодженню міжособистісних взаємин практиканта з учнями, вчителем, батьками учнів, іншими практикантами, адміністрацією бази практики, окремими вчителями та педагогічним колективом в цілому; підвищення мотивації до проходження педагогічної практики.

Реалізація психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики передбачає індивідуальне та групове наставництво та відбувається шляхом закріплення за кожним студентом керівника-викладача практики, який є досвідченим фахівцем з початкового навчання, та зможе надати кваліфіковану допомогу практиканту.

Загалом в історичній ретроспективі зміст допомоги молодому вчителю, перш за все, розкривається через термін «наставництво».

Наставництво – це процес передачі досвіду та знань від старших до молодших членів суспільства [188, с. 132]. З кінця 50-х рр. ХХ ст. наставництво набуло масового характеру у системі вітчизняної професійно-технічної освіти та виробничого навчання, а вже у 70-х рр. ХХ ст. перед системою наставництва було висунуто такі завдання [185]:

1) надання фахової допомоги молодому спеціалісту в оволодінні професією, перспективними прийомами професійної діяльності, прогресивними техніками і технологіями;

2) створення для молодого спеціаліста комфортних умов праці, приємної атмосфери, прийняття його трудовим колективом;

3) формування у молоді позитивного ставлення до праці, почуття гордості за належність до трудового колективу, розвиток ідейних та моральних якостей;

4) залучення молоді до активної участі у житті колективу, створення необхідних умов для підвищення професійної майстерності, розвитку організаційних здібностей.

У тлумачному словнику української мови поняття «наставник» означає «той, хто дає поради, навчає; радник, учитель; наглядач», а «наставляти» — «даючи поради, навчати чогось; наводити, направляти, націлювати і т. ін. у потрібному напрямі; скеровувати, спрямовувати» [187, с. 315]. У генезі розвитку практичної підготовки майбутніх учителів особливе місце займає вивчення перспективного педагогічного досвіду. З 60-70-тих років ХХ ст. відбувалось активне залучення як вчителів-наставників для студентів під час проходження практики осіб з таким досвідом.

Варто відзначити, що сучасне законодавство України до певної міри повертає систему наставництва в освіті через запровадження педагогічної інтернатури. Так, у Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) зазначено, що педагогічна інтернатура – це «система заходів, спрямованих на підтримку педагогічного працівника закладу освіти, призначеного на посаду вперше, у провадженні ним педагогічної діяльності та набутті (вдосконаленні) його фахової майстерності». Педагогічна інтернатура має реалізуватися через здійснення таких

заходів, що забезпечать здобуття та/або вдосконалення професійних компетентностей і педагогічної майстерності педагогічного працівника, який не має досвіду професійної діяльності протягом першого року роботи, зокрема (стаття 23): «супровід та підтримка у педагогічній діяльності з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника); різні форми професійного розвитку (відвідування навчальних занять, опрацювання відповідної літератури тощо)» [223].

У період професійного навчання під час проходження педагогічної практики за кожним практикантом закріплюється керівник від університету, який першочергово здійснює психолого-педагогічний супровід. Водночас, прибуваючи на базу практики, за здобувачем також закріплюється керівник від цієї установи, який фактично стає наставником практиканта на базі практики. Таким чином, важливою складовою педагогічного супроводу професійної адаптації, який здійснює призначений базою практики керівник-наставник майбутнього вчителя є створення ефективного професійного адаптивного середовища.

Психолого-педагогічний супровід передбачає організовану взаємодію суб'єктів професійної діяльності – майбутнього вчителя початкової школи, викладача-керівника та керівника від бази практики. Зазначена взаємодія спрямована на надання допомоги студентам-практикантам у діяльності для переходу з одного на інший рівень професійної адаптації.

Визначення поняття «педагогічної взаємодії», подане О. Матвієнко, за яким воно виступає «детермінованим освітньою ситуацією, опосередкованим соціально-психічними процесами зв'язком суб'єктів освіти, що веде до кількісних і/або якісних змін якостей і станів цих суб'єктів» [168, с.44], становить основу до розкриття сутності означеної педагогічної умови професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

На думку О. Легун, «одним із найважливіших напрямів оптимізації педагогічної взаємодії є підготовка до неї самих суб'єктів, формування у них готовності та здатності організовувати взаємодію на найвищому – суб'єкт-суб'єктному рівні» [148, с. 2], що передбачатиме рівноправність суб'єктів взаємодії

(викладачів і студентів) та особистісну орієнтованість. Психолого-педагогічний супровід діяльності студентів-практикантів здійснює закріплений викладач-керівник практики, який є суб'єктом, що супроводжує професійне становлення студентів та їхню професійну адаптацію.

У наукових працях встановлено, що, незалежно від виду практики та місця її проходження, між керівником практики і самими практикантами, як правило, виникають стандартні, постійно повторювані стосунки, які групуються на такі види взаємодії:

- передача інформації викладачем – сприймання і прийняття інформації студентом;
- передача інформації викладачем – сприймання і неприйняття інформації студентом;
- передача інформації викладачем – відсутність сприймання з боку студента;
- спільне розроблення викладачем і студентом індивідуального плану проходження педагогічної практики відповідно до завдань;
- підпорядкування студентами вказівок викладача під час складання і виконання індивідуального плану проходження педагогічної практики;
- ігнорування студентами вказівок викладача під час складання і виконання індивідуальних планів проходження педагогічної практики;
- оцінювання викладачем результатів проходження педагогічної практики, прийняття/неприйняття його студентом [117, с. 115].

Зміст психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики повинен реалізовуватися в:

- оцінюванні реального рівня його професійної адаптації;
- наданні допомоги у підвищенні професійної майстерності практиканта;
- сприянні розвитку внутрішньої професійної мотивації майбутнього вчителя початкової школи;
- профілактиці виникнення труднощів та кризи, що виникає внаслідок невідповідності професійних очікувань і реальної професійної дійсності у процесі педагогічної практики, допомога у її подоланні;

– попередженні виникнення професійного вигорання тощо.

Психолого-педагогічний супровід студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики виступає особливою технологією освітньої діяльності майбутнього педагога та включає систему організаційних, діагностичних, навчальних та розвивальних заходів.

Під час надання адаптаційної підтримки в ході психолого-педагогічного супроводу практики керівникові доречно використовувати такі вислови: «Не сумнівайся у позитивному результаті», «Тільки ти зможеш...», «У тебе обов'язково вийде...», «Можливо краще розпочати з...», «Найбільше тобі вдалося...». За І. Лученцовою [157] така адаптаційна підтримка поділяється на такі етапи: 1) діагностичний (визначається проблема); 2) пошуковий (відбувається спільний пошук причин і шляхів їх вирішення, обговорюються можливі наслідки); 3) проєктувальний (відбувається розділення функцій за вирішенням проблеми, намічаються шляхи взаємодії); 4) діяльнісний (діє сам практикант, а керівник схвалює, захищає і корегує його дії); 5) рефлексивний (обговорюються попередні етапи діяльності, з'ясовується, наскільки вирішена проблема).

Успішність перебігу процесу професійної адаптації багато в чому залежить від того, наскільки систематичною є практична діяльність, спрямована на адаптацію до професійного середовища. Комплексне формування професійної адаптації майбутнього фахівця можливе лише на основі залучення механізмів розвитку особистості студента як суб'єкта педагогічної діяльності, де задіяні внутрішні механізми професійного саморозвитку й самореалізації.

Одним із основних напрямів діяльності викладача, призначеного від ЗВО для безпосереднього керівництва практикою, є сприяння професійній адаптації студентів-практикантів та діагностика її результативності. Серед завдань викладача-керівника практики є передача студентам педагогічного досвіду, підтримка професійного становлення майбутнього вчителя, формування у практикантів належних особистісних і професійних якостей, необхідних для ефективної діяльності у ролі вчителя. Управління професійною адаптацією в ході психолого-педагогічного супроводу полягає у детальному інформуванні студента

про базу практики, про освітній процес в цьому закладі, а також в організації взаємодії з усіма суб'єктами педагогічного процесу.

Під час проведення наставницьких бесід у процесі психолого-педагогічного супроводу практикантів (надання порад, консультування, функціональна розмова тощо) доцільним є дотримання такого алгоритму[171, с. 112]:

Крок 1. Визначення цілей і досягнення домовленостей щодо спостереження керівником-наставником.

Крок 2. Спостереження у класі і збір даних.

Крок 3. Аналіз отриманої інформації та підготовка до зустрічі.

Крок 4. Проведення наставницької бесіди з питань отримання й надання зворотного зв'язку.

Крок 5. Оцінка результативності здійсненого наставництва.

Психолого-педагогічний супровід студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики можна реалізувати шляхом створення ситуації успіху – розуміння внутрішнього світу особистості, зацікавлення її емоційним станом, прагнення зрозуміти і допомогти. Закріплений керівник має створювати такі ситуації, які здатні забезпечити кожному студенту можливість найбільш яскраво, чітко зрозуміти власні уявлення про свої професійні якості, рівень сформованості компетентностей, прислухатися до власних почуттів і думок [117].

Входження здобувача освіти у сферу професійної діяльності при проходженні практики можемо умовно поділити на декілька етапів: ознайомчий, основний, підсумковий. На першому ознайомчому етапі, безпосередній керівник практики має здійснити попереднє соціально-психологічне вивчення особистості практиканта, визначити важливі фактори (найбільш виражені риси і якості характеру, переважаючі психоемоційні стани, рівень знань та досвіду тощо), які можуть вплинути на успішність його адаптації як позитивно, так і негативно. Під час проходження другого, основного, етапу практики головне завдання керівника практики полягає у спільному плануванні діяльності, концентрації уваги практиканта на виконанні завдань, визначених програмою практики, дотриманні

дисципліни, наданні порад та рекомендацій для запобігання виникнення можливих помилок, що пов'язані з неадекватною самооцінкою своїх можливостей тощо.

Проблема формування мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності у майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики залишається остаточно не вирішеною, оскільки основна увага здебільшого звертається на закріплення теоретичного матеріалу та концентрується на відпрацюванні професійних навичок. На жаль, значна кількість викладачів неповною мірою розуміють реальне життя конкретного студента, його особистісні та професійні мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації і переконання. Відтак, вважаємо, що необхідною передумовою професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики є розуміння викладачами-керівниками практики та керівниками від баз практики принципів, умов й особливостей здійснення психолого-педагогічного супроводу студентів, усвідомлення ними відповідальності за результативність цього процесу.

Модель оптимальних стосунків між викладачем-керівником практики і студентом, що запропонована Н. Волковою, виглядає таким чином: «ділові, засновані на творчому співробітництві, вони передбачають: взаємоповагу, взаємодопомогу, взаєморозуміння, взаємодовіру; партнерські, але з дотриманням субординації, без зайвого формалізму; толерантні, доброзичливі, відверті, більш розкриті та відкриті, обопільно цікаві стосунки; взаємоввічливі: студент має сприймати викладача як свого радника й наставника, а викладач – поважати особистість студента як майбутнього фахівця-колегу, спрямовувати його, вказуючи в делікатній формі на його недоліки; гармонійні та результативні» [47, с. 363]. У *Додатку Б* подаємо зразки звертань керівників практики до практикантів, які пропонується використовувати під час здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики, щоб дізнатись думку здобувачів освіти або коректно висловити керівникові власну думку; також висловити згоду з діями практикантів або ж навпаки – незгоду та сумніви; запропонувати практикантам допомогу.

Практиканти, які відчують складнощі в організації взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу (учнями, вчителями, батьками), як правило, мають низький рівень професійної мотивації, занижену самооцінку потребують особливої психолого-педагогічної допомоги [116, с. 49]. Посилення професійної мотивації у студентів у процесі проходження педагогічної практики, на думку І. Лученцової, вимагає цілеспрямованого педагогічного стимулювання, яке стає передумовою успішної адаптації майбутніх учителів до професійної діяльності [157, с. 64]. Надважливим таке стимулювання є на підготовчому та початковому етапах професійної адаптації у процесі педагогічної практики, коли у процесі спостереження за діяльністю вчителя у практиканта починає формуватися власне ставлення до цієї професії у реальному виробничому середовищі.

Стимулювання позитивної мотивації студентів до професійної діяльності у процесі педагогічної практики налаштовує майбутніх учителів на успіх у певному виді діяльності. Це стає можливим завдяки сприятливому емоційному мікроклімату у процесі психолого-педагогічного супроводу під час педагогічної практики та реалізується через вияв взаємодопомоги між всіма учасниками (студенти, керівник практики, вчитель-наставник, адміністрація), спільне вирішення проблем та подолання труднощів, що, в свою чергу, знімає напругу і хвилювання у практиканта, формує довіру до вчителя та адміністрації закладу.

Виробнича педагогічна практика, що відбувається на IV курсі навчання майбутніх учителів початкових класів, передбачає найбільшу самостійність практикантів у власній професійній діяльності порівняно з іншими видами практики. Це, звичайно, є логічним, проте створює ряд ризиків щодо професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи. Вважаємо, що у процесі проходження виробничої практики психолого-педагогічний супровід зі сторони викладача-керівника та керівника від баз практики має бути максимально цілеспрямованим та активним не зменшуючи самостійності студентів під час проведення уроків та в позаурочній діяльності. Таку самостійність можливо забезпечити, застосовуючи особистісно орієнтований підхід під час організації педагогічної практики студентів, за якого психолого-педагогічний супровід

передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача-керівника практики із самим практикантом та спрямований на особистість студента, задоволення його освітніх потреб, передбачає забезпечення свободи його суджень і дій тощо.

Особливістю психолого-педагогічного супроводу у процесі педагогічної практики майбутнього вчителя початкової школи є можливість надання йому педагогічної підтримки. Отже, педагогічна взаємодія, що відбувається у процесі здійснення супроводу здобувача, що побудована на суб'єкт-суб'єктних відносинах керівника і студента, передбачає, що діяльність викладача-керівника практики спрямована на дотримання принципу гуманізму, а саме «відповідальність педагога за долю кожного студента; врахування наслідків впливу кожного слова, жесту, погляду; визнання неповторності кожного студента, повагу його гідності, довіру до нього, прийняття його особистісних цілей, запитів, інтересів, створення умов для його максимального розвитку на основі всебічного аналізу успіхів і витрат на їх досягнення, планів, надій, проблем кожної людини; співробітництво і співтворчість викладача й студентів; створення умов для їх професійного розвитку й саморозвитку» [47, с. 363].

Близьким до процесу наставництва, що здійснює призначений кафедрою керівник під час психолого-педагогічного супроводу у процесі проведення практики майбутніх учителів початкових класів, є педагогічний коучинг. Адже діяльність керівника практики спрямовується на допомогу студентам зрозуміти власні здібності у процесі виконання завдань практики та навчитися їх найбільш оптимально використовувати у власній професійній діяльності. Зазначене і є метою педагогічного коучингу згідно з дослідженням О. Петренко [194, с. 64].

Дослівно коучинг у перекладі (з англ. – to coach) означає тренувати. Власне поняття «коучинг» нещодавно увійшло у педагогічний понятійний апарат зі сфери психології та бізнесу, в основному для означення діяльності пов'язаної з консультуванням, наставництвом. За висловленням С. Романової, коучинг – це «взаємостосунки між викладачем і студентами, коли викладач ефективно організовує процес пошуку студентами кращих відповідей на питання, що їх цікавлять» [231, с. 83].

Метою коучингу в освіті є «розкриття внутрішнього потенціалу особистості студента, розвиток особистості через делегування відповідальності, досягнення високого рівня відповідальності і усвідомлення у всіх учасників коучингу» [231, с. 84]. В основі коучингу лежить взаємодія спрямована на мотивацію та натхнення студентів, стимулюючи їх до творчого пошуку вирішення завдань практики. На відміну від наставництва, особа, яка здійснює педагогічний коучинг, має володіти техніками проведення тренінгів.

Дотримуємось висловлених дослідниками ідей щодо коучингу в освітньому процесі закладу вищої освіти, а саме у процесі педагогічної практики, організація педагогічного коучингу передбачає обов'язкове здійснення таких елементів [231]:

- встановлення партнерських взаєностосунків між керівником практики і практикантами;
- спільне визначення завдань для досягнення конкретної мети;
- дослідження поточної ситуації (проблеми);
- визначення внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до результату практики;
- вироблення і аналіз можливостей для подолання труднощів у вирішенні проблемних ситуацій;
- вибір конкретного варіанту дій і складання плану дій;
- домовленість про те, що конкретно повинно бути зроблено у процесі практики і у які терміни.

Коуч не дає практикантам чітких рекомендацій та інструкцій до власних дій, він допомагає відшукати власні шляхи до вирішення педагогічних ситуацій у процесі педагогічної практики. При цьому важливим є, що студент сам приймає рішення та несе відповідальність за свої дії та результат цих дій. Нами встановлено, що технологію педагогічного коучингу доцільно застосовувати у процесі психолого-педагогічного супроводу саме на етапі виробничої практики на IV курсі під час наставницьких сесій, що проводяться на базі Центрив компетентностей. Оскільки технологія коучингу спрямована на подолання проблеми низької мотивації студентів, саме її застосування призводить до

підвищення рівня професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

На нашу думку, важливим є те, щоб заклади вищої освіти і заклади загальної середньої освіти, які є базами для проходження студентами педагогічної практики, ефективно взаємодіяли між собою щодо організації та управління діяльністю майбутніх учителів. Необхідним є як ретельний добір шкіл, які будуть базовими для практичної підготовки студентів, так і добір керівників від бази практики вже безпосередньо у школі. Серед вимог до закладів освіти, що виступають базами практики, є не лише належний рівень матеріально-технічного забезпечення, але і високий рівень професійної майстерності педагогічного колективу школи, оскільки саме власний приклад успішного шкільного вчителя, який буде керівником практики від базового закладу, створить сприятливі умови для професійної адаптації майбутнього фахівця. Важливим є чітке усвідомлення керівником від бази практики мети кожного виду педагогічної практики та умінь, якими студенти повинні оволодіти під час проходження того чи іншого виду практики. Доцільним вважаємо не лише розуміння керівником, призначеним базою практики, поставлених перед студентами завдань педагогічної практики, а також його безпосередня участь у визначенні цих завдань на етапі розробки програми практики.

Таким чином психолого-педагогічний супровід студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики направлено на створення умов гармонійного професійного розвитку, завдяки формуванню позитивного ставлення та готовності до професійної діяльності, успішному освоєнню студентом професійної ролі вчителя. Здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики спрямовано на:

- виявлення професійної мотивації студента та, за необхідності, вчасне стимулювання її з метою вироблення у практиканта ціннісного ставлення до професійної діяльності;

- виявлення та подолання у практиканта психолого-педагогічних бар'єрів, труднощів та попередження педагогічних конфліктів;
- розкриття фізіологічних та психологічних ресурсних можливостей студентів та виявлення їх професійних якостей.

Саме на вирішенні зазначених аспектів базується ефективний та успішний психолого-педагогічний супровід студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики.

2.3. Моніторинг професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики

Рівень працевлаштування випускників є одним із основних показників якості та конкурентоспроможності закладів вищої освіти. Проте рівень працевлаштування відображає не тільки затребуваність випускників на ринку праці, але може бути ще й інструментом оцінки сформованості професійної адаптації майбутніх фахівців. Тобто, кількісний показник випускників, які працюють за здобутою спеціальністю після закінчення закладу вищої освіти, до певної міри відображає сформованість професійної адаптації молодого фахівця у процесі проходження педагогічної практики, зокрема у майбутнього вчителя початкової школи. Моніторинг професійної адаптації в даному випадку виступає системою збору, узагальнення та аналізу інформації.

Власне, поняття «моніторинг» означає постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату [78]. Погоджуємося з розумінням моніторингу як «спеціально організованого регулярного спостереження того чи іншого процесу за допомогою відносно стабільного обмеженого числа стандартизованих показників, що відображають пріоритетну причинну залежність між людьми та їх відносинами і вироблення на цій основі прогнозів, заходів корекційного впливу» [289, с. 229].

Моніторинг в освіті, за визначенням науковців, є спеціальною системою збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування

на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [32, с. 9].

Моніторинг професійної діяльності вчителя початкових класів науковці розглядають, як складну систему, яка дає змогу одержувати інформацію про зміст освітнього процесу, форми, методи, прийоми і засоби навчання, рівень професійної діяльності педагога, як складову системи діяльності школи, за якої педагог одночасно є суб'єктом, що здійснює моніторинг і впливає на освітній процес у закладі освіти [98].

Особливістю процесу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики є його динамічність. Тому систематичний *моніторинг професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики* водночас розглядаємо і як одну із важливих педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, яка сприятиме розвитку її рефлексивного компоненту і забезпечить можливість управляти та вчасно корегувати цей процес.

Схематично взаємозв'язок моніторингу професійної адаптації з іншими пропонованими педагогічними умовами показано на рисунку 2.2.



Рис. 2.2. Взаємозв'язок педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики

Джерело: складено автором самостійно

Узагальнюючи результати наукових праць з проблеми дослідження [32; 60; 98; 206; 247; 289], моніторинг професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики розглядаємо як систему спостережень у ході керівництва практикою студентів для збору, обробки та аналізу інформації про стан професійної адаптації практиканта для удосконалення та корекції процесу професійної адаптації на основі розроблення обґрунтованих рекомендацій щодо прийняття управлінських рішень.

Серед інструментів моніторингу професійної адаптації у процесі педагогічної практики, за допомогою яких здійснюється збір інформації, є: анкети та опитувальники, різні форми спостереження та самоаналізу, компетентнісно орієнтовані завдання.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив відсутність системи моніторингу професійної адаптації майбутніх фахівців у процесі педагогічної практики. Встановлений факт спонукав нас виокремити напрацювання щодо систем моніторингу працевлаштування випускників ЗВО в Україні та за кордоном, з метою розроблення методичних рекомендацій до моніторингових досліджень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, що враховують професійну адаптацію майбутнього фахівця у процесі педагогічної практики (*Додаток В*).

В Україні донедавна не було єдиної система моніторингу працевлаштування випускників, а відповідно – і їх професійної адаптації. Механізм проведення такого моніторингу відсутній, а кожен заклад вищої освіти самостійно веде облік працевлаштування, подає статистичні показники у відповідні органи державної виконавчої влади та публікує у відкритих джерелах. Проте за таких умов залишається невирішеною проблема зворотного зв'язку з випускником, адже чинним Законом «Про вищу освіту» (2014) [211] встановлено, що «випускники закладів вищої освіти вільні у виборі місця роботи» (стаття 64). Молоді фахівці не зобов'язані подавати в заклад освіти підтверджувальні документи з місця роботи, а заклад освіти не може вимагати їх.

Вважаємо за необхідне звернути особливу увагу на дисертаційне дослідження О. Гринькевич «Управління конкурентоспроможністю вищої освіти України (методологія аналізу і системи моніторингу)» (2018), у якому обґрунтовано доцільність проведення моніторингу кар'єри випускників ЗВО як критерію їхньої конкурентоспроможності та проаналізовано системи моніторингу, що впроваджені та успішно функціонують у різних країнах. У багатьох державах із розвинутою економікою для оцінки та аналізу працевлаштування випускників ЗВО діють відповідні системи моніторингу, що адмініструють урядові або громадські організації. Так, авторкою встановлено, що «обстеження випускників проводять у країнах Африки, Азії, Америки, Європи зазвичай під загальною назвою «Дослідження кар'єри випускників» (*Graduate Tracer Studies; Follow-up study (graduates); Graduate career tracking; Graduate Outcomes Survey*)» [60, с. 249].

Вивчення питання зайнятості випускників є складником національних систем управління освітою у багатьох країнах світу. Уряд Австралії фінансує щорічні опитування випускників (*Graduate Outcomes Survey (GOS)*) і працедавців (*Employer Satisfaction Survey (ESS)*) задля аналізу: задоволення випускників здобутим фахом; рівня працевлаштування; оцінок роботодавцями загальних і професійних компетентностей випускників. Результати опитувань у кожному ЗВО Австралії розміщені на спеціальному сайті і дають змогу не лише менеджменту вищої освіти, а й іншим категоріям зацікавлених сторін визначити доцільність навчання чи інших форм співпраці з відповідним ЗВО [61, с. 130].

У США персональну інформацію про осіб, які закінчили освітні установи, містить інтегрована база даних випускників закладів освіти (*Integrated postsecondary education data system*). База даних формується «Національним центром зі статистики освіти» [82, с. 252]. Також щорічне проведення опитувань стосовно оцінки й аналізу доходів випускників організовує Національна асоціація коледжів і працедавців. Встановлено, що «результати таких опитувань доступні в розширеному форматі лише для ЗВО США – членів Асоціації, і в публічному доступі для всіх користувачів – про доходи і рівень зайнятості випускників за спеціальностями. Крім згаданої інституції, оцінити ризик безробіття на основі

даних доказової статистики про зайнятість і доходи випускників дають змогу звіти аналітичних центрів США, зокрема дослідження Аналітичного центру *Burning Glass Technologies*, здійснюване за фінансової підтримки *Strada Institute for the Future of Work*» [61, с. 130].

Дослідниками з'ясовано, що загальнонаціональні системи моніторингу працевлаштування випускників функціонують також у Польщі. Так, система моніторингу економічної активності випускників цієї країни формується «на адміністративних даних інтегрованої системи *POL-on* та Управління соціального страхування, що дає змогу здійснити аналітичні дослідження для визначення тривалості пошуку роботи випускниками; частки тих, хто продовжив навчання; рівня ризику безробіття; частки випускників, які були зареєстровані як безробітні; рівня оплати праці; бюджету активності випускників (структура часу, витраченого на працю за наймом, самозайнятість, навчання, догляд за дитиною, безробіття); характеристики ринку праці залежно від місця проживання випускника» [61, с. 130].

На нашу думку, варто детально проаналізувати системи моніторингу працевлаштування випускників, що функціонує у Великій Британії. У цій країні регулярно проводяться статистичні опитування випускників закладів вищої освіти, що охоплюють приблизно 700 000 випускників щороку. Сучасне опитування випускників Британських університетів і коледжів має назву «Graduate Outcomes» [301]. Воно охоплює всіх здобувачів вищої освіти приблизно через 15 місяців після закінчення навчання. Опитування спрямоване на збір статистики щодо зайнятості та навчальної діяльності випускників та їхніх суб'єктивних думок щодо цінності здобутої вищої освіти та кваліфікації. Дослідження проводиться централізовано Агентством статистики вищої освіти (Higher Education Statistics Agency – HESA), використовуючи контактні дані, надані університетами та коледжами, щоб допомогти їм виконувати вимоги законодавства – звітувати про результати фінансування вищої освіти Великої Британії.

Опитування проводиться у формі онлайн-анкети, що поширюється електронною поштою серед випускників, які здобули вищу освіту. Випускникам

також телефонують, якщо вони не заповнили онлайн-анкету, або якщо адреса електронної пошти недійсна.

Університети та коледжі, які присвоюють кваліфікацію з вищої освіти у Великій Британії, зобов'язані брати участь в опитуванні та надавати контактні дані своїх випускників до агентства HESA або іншого регуляторного органу – Управління для студентів Департаменту освіти («Office for Students»). Проходження опитування для випускників є добровільним, проте його проведення спрямоване на отримання високого коефіцієнту відповідей для формування репрезентативної статистики щодо результатів державного регулювання та фінансування вищої освіти. Зазначене опитування – це найбільше щорічне соціальне опитування у Великій Британії.

Опитування «Graduate Outcomes» було розпочато у грудні 2018 року з анкетування випускників, які здобули кваліфікацію у серпні – жовтні 2017 року. Таким чином, воно замінило попереднє опитування випускників закладів вищої освіти, яке називалося «Destination of Leavers from Higher Education» (DLHE) і проводилося з 1994/1995 років [297].

На відміну від сучасної системи моніторингу, опитування DLHE проводилося університетами, які зв'язувалися зі своїми випускниками через 6 місяців після закінчення навчання. Метою опитування DLHE було встановити, яким типом зайнятості чи подальшого навчання займаються випускники, які їхні доходи у конкретний період проведення такого анкетування. Воно проводилося у формі анкети онлайн, по телефону або ж електронною поштою. Цільові показники відповідей були встановлені таким чином, щоб можна було опублікувати детальну інформацію та щоб результати опитування справді відображали результати тих студентів, які закінчили заклади вищої освіти. Другий етап опитування під назвою «DLHE Longitudinal survey» мав на меті з'ясувати, чим займаються випускники протягом більш тривалого періоду з моменту завершення навчання. Опитування завершувалося приблизно через три з половиною роки після закінчення навчання [298].

Сучасне опитування випускників Великої Британії охоплює більш тривалий період між моментом завершення навчання та проведенням анкетування, воно дає більш глибоке розуміння суб'єктивних питань. Такий період, що триває більше року з моменту закінчення навчання, а саме 15 місяців, встановлено з метою дати час випускникам задуматися над цінністю навчання в їхній поточній діяльності, як це співвідноситься з їхніми початковими планами та як вони використовують навички, здобуті під час навчання. В анкеті просять випускника не лише констатувати факти про те, де він є і що робить, а й спрямовують його задуматися над тим, як освіта сприяла тому, де він сьогодні. Адже тільки самі випускники знають, чи закінчили вони університет або коледж з потрібними навичками та знаннями, щоб «бути там, де зараз є» [297]. Наприклад, на перше запитання анкети (*Graduate outcomes survey (all questions), 2020*) щодо виду діяльності випускника в певний момент проведення опитування є значний вибір таких достатньо конкретних варіантів відповіді [300]: 1) оплачувана робота у працедавця; 2) самозайнятість / фріланс; 3) власна справа; 4) розроблення творчого, художнього чи професійного проєкту (портфоліо); 5) волонтерська / неоплачувана робота у працедавця; 6) зайнятість навчанням чи дослідженням; 7) зроблено перерву на подорож; 8) догляд за ким-небудь (неоплачувано); 9) у відставці / на пенсії; 10) безробітний і в пошуку роботи; 11) інше.

В інформативних матеріалах до такого опитування зазначається, що працевлаштування – це не єдиний успішний результат: від випускника хочуть дізнатися, що він робить, що вважає досягненим у своїй діяльності, зрозуміти нетрадиційні шляхи, які випускники проходять після навчання. Випускникам дають зрозуміти, наскільки цінною є їхня участь у такому опитуванні не тільки для університету чи коледжу, який вони закінчили, але й у масштабах національного значення.

Один із розділів анкети випускника має назву «Суб'єктивне благополуччя» («*Subjective well-being*»). Запитання цього розділу стосуються почуттів випускника щодо аспектів його життя (*Graduate outcomes survey (all questions), 2020*). На шкалі від нуля до десяти пропонується визначити:

- 1) наскільки випускник задоволений своїм життям сьогодні;
- 2) наскільки він/вона відчуває, що варто робити те, що робить у своєму житті;
- 3) наскільки щасливим(-ою) відчував(-ла) себе вчора;
- 4) наскільки стурбовано відчував(-ла) себе вчора.

У такій групі запитань наголошується, що правильних чи неправильних відповідей немає. На нашу думку, комплексний аналіз відповідей випускників на запитання, що стосуються їхнього місця роботи та застосування набутих у період навчання компетентностей, з такими запитаннями, що стосуються їхніх суб'єктивних почуттів, дає можливість зробити висновки про сформованість мотиваційно-аксіологічного та рефлексивного компонентів професійної адаптації, наявність / відсутність дезадаптивних процесів у молодих фахівців, зокрема й у майбутніх учителів початкової школи.

Інтеграція вищої освіти України у світовий простір призводить до модернізації системи управління освітою та інтенсивних змін у законодавстві. Закон України «Про вищу освіту» у частині працевлаштування випускників закладів вищої освіти (стаття 64) було доповнено таким чином: «Центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки здійснює моніторинг зайнятості випускників закладів вищої освіти. Знеособлені статистичні дані щодо зайнятості випускників закладів вищої освіти на ринку праці розміщуються в мережі Інтернет для вільного доступу у форматі, що дає змогу їх автоматизовано обробляти електронними засобами» [211].

Так, Міністерством освіти і науки України оголошено про створення системи моніторингу працевлаштування випускників закладів вищої та професійної освіти [59]. Реалізація такої системи можлива завдяки формуванню бази даних про працевлаштування і доходи випускників за допомогою інтеграції даних із Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДБО) і Реєстру застрахованих осіб, який адмініструє Пенсійний фонд. На даний момент механізм упровадження зазначеної системи в стадії розроблення. Було затверджено технічне завдання для проведення моніторингу ефективності підготовки педагогічних працівників та

їхнього працевлаштування шляхом з'ясування кількості педагогічних працівників закладів освіти, які здобули вищу освіту впродовж 2016 – 2019 років.

Зважаючи на тривалість процесу переходу від навчання до роботи, високий рівень неофіційної зайнятості на ринку праці України, вважаємо доцільним здійснювати оцінювання показників працевлаштування випускників не раніше, ніж після 6 місяців після завершення ЗВО. Такий підхід дасть змогу оцінити і рівень професійної адаптації вчителя початкових класів – молодого фахівця.

Отже, розроблені методичні рекомендації до моніторингових досліджень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи пропонується здійснювати за трьома етапами:

- 1) виявлення потреби у сприянні працевлаштуванню студентів старших курсів (на постійній основі);
- 2) виявлення забезпеченості робочими місцями та/або потреби у сприянні працевлаштуванню студентів випускного курсу (перед завершенням навчання);
- 3) збір інформації щодо працевлаштування випускників ЗВО, що проводиться через три та через шість місяців після завершення навчання.

З метою оцінювання дієвості розроблених педагогічних умов, зокрема й для здійснення моніторингу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики, необхідно визначити критерії та показники, за якими можна встановити рівні професійної адаптації. Деталізація структури професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики буде розкрито у підрозділі 3.1.

Таким чином, одним із основних напрямів здійснення моніторингу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики є виявлення його професійної мотивації.

З огляду на результати нашого дослідження, більшість опитаних практикантів (майже 54%) у процесі педагогічної практики зіштовхнулися з різноманітними труднощами (організаційними, інформаційними, мотиваційними тощо). Спираючись на результати й висновки виокремлених попередньо досліджень, з'ясовано, що процесу адаптації значною мірою належить роль

подолання психологічних і педагогічних бар'єрів та розв'язання внутрішніх (психічних) і зовнішніх (професійних) конфліктів [157]. Водночас наявність у майбутнього вчителя труднощів та різного роду бар'єрів знижують успішність професійної адаптації та її ефективність. Оскільки труднощі та різного роду бар'єри виступають значною перешкодою у процесі професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, то визначаємо вияв психолого-педагогічних труднощів та бар'єрів необхідним об'єктом під час здійснення моніторингу професійної адаптації практикантів, як однієї з педагогічних умов.

Під час проведення моніторингу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики, виявивши першопричину виникнення таких явищ, як труднощі та бар'єри, які виникають у практиканта та призводять до виникнення у нього занепокоєння та низької самооцінки, заважають реалізувати набуті знання, можливим стає вчасне подолання таких перешкод, що, в свою чергу, сприяє оволодінню студентами необхідними практичними вміннями та навичками.

Аналіз окресленої проблеми засвідчив, що вчені поділяють бар'єри на дві основні групи: 1) зовнішні та внутрішні; 2) об'єктивні та суб'єктивні. За основу беремо класифікацію бар'єрів, які можуть виникнути у практикантів у процесі адаптації до професійної діяльності, розроблену І. Лученцовою, за джерелом їх виникнення (табл. 2.2):

Таблиця 2.2

Класифікація бар'єрів, що виникають у процесі адаптації до професійної діяльності (за джерелом їх виникнення)

КЛАСИФІКАЦІЯ БАР'ЄРІВ	ДЖЕРЕЛО ВИНИКНЕННЯ
1) <i>психофізіологічні бар'єри</i>	<p><i>бар'єр темпераменту</i> – якщо темпераменти суб'єктів навчання протилежні, то виникає різниця у швидкості реакцій, різному характері реакції на організаційні, оцінні, дисциплінарні впливи;</p> <p><i>бар'єри</i>, зумовлені різницею в індивідуальних системах репрезентації та <i>сприйняття інформації</i>, зумовлені домінуванням аудіального, візуального або кінестетичного типу;</p>

Продовження таблиці 2.2

<p>2) інформаційні бар'єри як наслідок неправильного структурування навчальної інформації, темпу її пред'явлення, ігнорування законів психології сприйняття та індивідуальних особливостей когнітивної, мотиваційної, емоційної сфер студента</p>	<p><i>бар'єр задуму</i> – з огляду на характеристику індивідуальності, суб'єкт добирає навчальний зміст та формує сценарій заняття, спираючись на обмежену уяву про доцільність;</p> <p><i>бар'єр мовленнєвої компетентності</i>, який ускладнює реалізацію задуму в площині зовнішнього мовлення;</p> <p><i>бар'єр прийняття</i>, зумовлений відсутністю рефлексії, прийняття та недостатньою компетентністю в управлінні встановленою системою суб'єктів педагогічного процесу (школярів, учителів), самого себе як суб'єкта професійної діяльності та ситуації навчання/виховання;</p> <p><i>бар'єр реалізації</i>, пов'язаний із неузгодженням уже засвоєних професійних знань та можливостями їх реалізації на рівні зовнішньої активності (під час проведення уроків, виховних заходів);</p> <p><i>бар'єр передозування</i>, який виникає в тому випадку, коли критична кількість незнайомої інформації загрожує цілісності інформаційного поля особистості, її компетентності; обсяг інформації перевищує можливості сприйняття або сам характер подачі інформації порушує закони сприйняття;</p> <p><i>бар'єр запам'ятовування</i>, який виникає у випадку ігнорування законів пам'яті у процесі подачі навчальної інформації школярам;</p> <p><i>бар'єр усвідомлення</i> пов'язаний із тим, як отримана інформація вбудовується у когнітивний простір, як надалі буде функціонувати в ньому;</p>
<p>3) оцінні бар'єри, зумовлені помилкою в застосуванні оцінних впливів:</p>	<p>порушення рівноваги між позитивними та негативними оцінками з домінуванням останніх;</p> <p>порушення соціально-рольових відносин «учитель-учень»;</p> <p>домінування неконструктивної негативної оцінки, коли рефлексивний супровід власних дій у процесі здійснення професійної діяльності ускладнюється внаслідок обрання студентом-практикантом позиції стороннього спостерігача;</p> <p>оцінка здібностей, особистісних якостей, можливих негативних перспектив розвитку та діяльності замість оцінки в процесі виконання студентом-практикантом дидактичних або виховних функцій;</p>
<p>4) емоційні бар'єри:</p>	<p>актуалізація негативних слідів емоційної пам'яті з досвіду попередніх практик при зіткненні з виконанням нових професійних завдань;</p>

Продовження таблиці 2.2

	загальний неприємний індивідуальний емоційний фон активності: підвищене занепокоєння і стурбованість, фрустрованість;
	деформована атракція (емоції міжособистісних відносин), яка зумовлює хибне первинне сприйняття або відхилення іншого як партнера взаємодії на основі сканування його параметрів як фізичного об'єкта;
5) сенсові бар'єри, при неприйнятті та невиконанні студентом вимог методиста (учителя, керівника практики), хоча розуміє їх і може виконати:	ігнорування вимог учителя-методиста;
	неприйняття форми виявлення вимог учителя-методиста;
	неприйняття особистості учителя-методиста

Джерело: власне опрацювання [157, с. 74-76]

Важливою для нашого дослідження є класифікація методик дослідження професійної адаптації особистості за І. Облес [188, с. 144], відповідно до якої за методом дослідження вони поділені на дві групи:

- 1) об'єктивні, побудовані на оцінці професійного адаптаціогенезу особистості спостерігачем, що передбачають вивчення ознак професійної адаптованості, які можна фіксувати різними дослідними засобами зовнішнього, стороннього пізнання;
- 2) суб'єктивні, побудовані на самооцінці особистості, що передбачають суб'єктивне осягнення особистістю власного адаптаціогенезу на основі самопізнання.

Варто зазначити, що вагомим інструментом моніторингу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики виступає самооцінювання. Встановлено, що успіх професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи зумовлений його здатністю до рефлексії всіх провідних аспектів власної професіоналізації [117], тобто адекватно оцінювати себе і свою професійну діяльність відповідно до переходу з одного рівня професійної адаптації на інший. Рефлексія як психічний механізм забезпечує людську діяльність, є невід'ємною складовою практичного мислення вчителя, що оптимізує адекватне сприйняття ним учнів та самого себе.

Рефлексія має значний потенціал розвитку, який за певних умов дозволяє її підвищувати. Адекватне уявлення про власні індивідуальні особливості дозволяє сформувавши реалістичні особистісно-професійні стандарти [117, с. 103-104].

Через самооцінювання практиканта виявляється його ставлення до власних дій та вчинків, тобто через пізнання себе за допомогою рефлексії здійснюється розвиток самосвідомості. Варто зазначити, що недостатня розвиненість у студентів здатності до самооцінювання та самопізнання, впливає на те, що майбутні фахівці не вміють аналізувати не лише свої недоліки, але і переваги. Так, А. Бандура [19] ввів поняття «самоєфективність», тобто наскільки сам суб'єкт адаптації впевнений у власних здібностях і в успіху своїх дій, що мало значний внесок у вирішення проблеми формування успішної адаптованої поведінки людини, для формування якої визначаються такі умови: конкретний успіх у вирішенні завдання; спостереження за адекватною поведінкою інших; вербально-логічний вплив на раціональну сферу з боку інших; емоційне збудження, що сприймається (позитивне або негативне).

Зазначимо, що моніторинг, який виступає однією із педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики, здійснюється першочергово для виявлення критеріїв сформованості професійної адаптації практиканта на кожному із виокремлених етапів (підготовчому, початковому, основному, підсумковому). Вияв таких критеріїв професійної адаптації майбутнього вчителя може мати різні рівні, що безпосередньо впливають на якість його педагогічної взаємодії з учнями, їхніми батьками і вчителями у процесі педагогічної практики. Дослідники адаптаційних процесів мають різні погляди на визначення рівнів професійної адаптації. Так, рівнями професійної адаптації згідно з дослідженням Т. Белан є: початковий, середній, достатній, високий [20, с. 89].

Чітке розуміння керівниками практик рівня професійної адаптації здобувача освіти до і після проходження практик дозволяє ефективно організувати і змістовно доповнювати програми практик, а також вибудовувати подальшу науково-педагогічну роботу із здобувачем у ЗВО.

Таким чином, інструментарій моніторингу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики був важливим в організації дослідження загалом, адже обрані методи діагностування мали надавати об'єктивну інформацію та достатньо відображати цілісність і динамічність процесу формування професійної адаптації. У результаті система моніторингу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики, використана нами в дослідженні, мала такий вигляд.

Для діагностування сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту професійної адаптації для виявлення стійкої зацікавленості до цього процесу, усвідомленості його значення у власній професійній діяльності, встановлення активності та цілеспрямованості самих практикантів у сформованості професійної адаптації, встановлення ціннісних пріоритетів, установок щодо власної професійної діяльності нами застосовано такі методики, як: психолого-педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, самооцінювання.

Зміни, що відбувались у процесі професійної адаптації під час педагогічної практики за когнітивним компонентом, проаналізовано за результатами самооцінювання практикантів, що містило запитання про особливості адаптації до професійного середовища, мету професійної адаптації, її етапи, а також експертного оцінювання повноти і якості теоретичних знань з фаху.

Визначення рівня професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи за діяльнісним компонентом проводилося відповідно до результатів психолого-педагогічного спостереження, експертного оцінювання при виконанні студентами компетентнісних завдань у процесі проходження педагогічної практики.

Рівень професійної адаптації практикантів за рефлексивним компонентом було діагностовано завдяки застосуванню методів психолого-педагогічного спостереження, бесід, анкетування, тестування, самооцінювання, що дало можливість визначити рівень задоволеності від професійної діяльності у процесі проходження педагогічної практики; орієнтації майбутніх учителів початкових

класів у власних можливостях і здібностях; усвідомлення необхідності самоконтролю та самооцінювання власних дій.

Інструментарій дослідження професійної адаптації залишався постійним упродовж усієї експериментальної перевірки, зміни відбувались у змістовому наповненні анкет, тестів і компетентнісних завдань. Отже, зазначене підтверджує, що критерії та показники дають змогу визначити рівень сформованості професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

Висновки до другого розділу

У ході дослідження розроблено та обґрунтовано педагогічні умови професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, до яких віднесено: удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики; здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики; моніторинг професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики.

З метою реалізації першої педагогічної умови здійснено аналіз чинного нормативного забезпечення організації і проведення педагогічної практики студентів на загальнодержавному рівні та на рівні ЗВО (положення, описи ОПП і навчальні плани підготовки фахівців за спеціальністю 013 «Початкова освіта»). Виокремлено етапи професійної адаптації у процесі різних видів педагогічної практики. Обґрунтовано змістовно-методичне забезпечення, що потребує удосконалення (оновлення програми практики, створення сучасних електронних ресурсів), та має бути спрямовано на розвиток професійної адаптації студентів до умов педагогічної діяльності.

Встановлено, що до організаційних форм, які забезпечують професійну адаптацію майбутнього фахівця у процесі проходження практики є тренінг, який передбачає: ознайомлення зі специфікою професійної адаптації та уточнення

сутності базових понять; специфікою проходження педагогічної практики; встановлення і аналіз типових помилок у педагогічній діяльності під час проходження практики; самооцінювання практикантами стану власної професійної адаптації до професійного середовища закладу освіти; розвиток емоційної стабільності, вміння працювати на результат, здатності до професійної діяльності у сформованому колективі. Визначено умови і структуру проведення тренінгів професійної адаптації у процесі педагогічної практики та принципи, які впливають на досягнення їх мети.

Визначено, що здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики є необхідною педагогічною умовою професійної адаптації, яка забезпечить вчасне виявлення у практикантів труднощів і проблемних ситуацій; встановлення професійних якостей студентів; налагодження міжособистісних взаємин практиканта з усіма учасниками педагогічного процесу під час проходження практики; підвищення мотивації до професійної діяльності у процесі педагогічної практики.

Для здійснення моніторингу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики розроблено методичні рекомендації до моніторингових досліджень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, що передбачають використання електронного контенту, враховують стан професійної адаптації здобувача у процесі педагогічної практики та спрямовані на підвищення її рівня й подальшого працевлаштування майбутнього фахівця за обраним фахом.

Результати розроблення педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики викладено у наукових публікаціях авторки [86 - 88; 305].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У розділі висвітлено організаційні та технологічні аспекти здійснення педагогічного експерименту, у процесі якого перевірялась ефективність педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

3.1. Етапи і методика експериментального дослідження

Процес професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи експериментально досліджувався у процесі проходження студентами всіх видів педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти різних типів, а також на проміжних етапах її проходження. Завдяки системному підходу розроблено зміст, етапи і завдання педагогічного експерименту, що проводився із використанням різних форм і методів упродовж 2016 – 2020 навчальних років. Із урахуванням досліджуваної проблеми визначено педагогічні умови професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, що забезпечують результативність цього процесу та сприяють підвищенню рівня професійної адаптації.

Суть експерименту полягає у свідомому відокремленні явища, що досліджується, від інших і цілеспрямованій зміні умов педагогічного впливу на досліджувані [251, с. 123]. У нашому дослідженні ми виокремили процес практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи із загального процесу його професійної підготовки та дослідили аспект професійної адаптації у процесі проходження педагогічної практики. Експериментальне дослідження в даному випадку передбачало перевірку ефективності розроблених педагогічних

умов, які сприяють підвищенню рівня професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, та складалося з констатувального, формувального та контрольного етапів. Вибіркова сукупність учасників констатувального етапу дослідження складала 334 респондентів Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, Факультету початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Всіх учасників розподілено в контрольні (КГ) (172 особи) та експериментальні (ЕГ) (162 особи) групи.

Мета експерименту: перевірити ефективність педагогічних умов професійної адаптації у процесі педагогічної практики.

Завданнями експериментального дослідження визначено: підвищити рівень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики за визначеними компонентами: мотиваційно-аксіологічним (усвідомлення своєї ролі, як майбутнього педагога початкової освіти, системи цінностей професійної діяльності), когнітивним (якість знань, їх осмислення та впевненість у них, цілеспрямованість, варіативність), діяльнісним (сформованість професійних педагогічних умінь і навичок) та рефлексивним (здатність до аналізу власної професійної діяльності у процесі педагогічної практики та визначення її сильних і слабких сторін), у процесі проходження педагогічної практики, експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов, проаналізувати і систематизувати отримані результати.

Робоча гіпотеза експериментальної перевірки полягала в тому, що професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи безпосередньо залежить від педагогічних умов у процесі проходження педагогічної практики, а рівень професійної адаптації можливо підвищити завдяки систематичному впровадженню у практичну підготовку пропонованих педагогічних умов.

Методика проведеного експерименту передбачала комплексне використання методів, прийомів і засобів психолого-педагогічного дослідження, здійснення

відповідних вимірювань, аналізу і математично-статистичної обробки отриманих результатів дослідження, їх перевірки і підтвердження статистичної значущості. Так, сутність проблеми професійної адаптації та характеристика понятійного апарату дослідження були розкриті під час здійснення аналізу джерельної бази та використання системного підходу.

Узагальнення психолого-педагогічних напрацювань дозволяє стверджувати, що виокремлення рівня професійної адаптації майбутнього вчителя неможливе без виявлення критеріїв і показників оцінювання кожного з її компонентів. Підсумовуючи погляди науковців на проблему дослідження, виокремлюємо такі показники мотиваційно-аксіологічного компонента, як: інтерес до професійної діяльності; задоволеність від педагогічної діяльності та її результатів; визначеність професійної ролі у педагогічному спілкуванні з учнями, їх батьками, колегами, адміністрацією закладу освіти тощо; гуманістична установка на педагогічну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу; усвідомлення значення власної професійної діяльності у формуванні особистості молодшого школяра; власне ціннісне ставлення до образу вчителя початкових класів, усвідомлення шляхів досягнення його ідеалу; наявність потреби у професійному самовдосконаленні. Таким чином, формування професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи за мотиваційно-аксіологічним компонентом, на нашу думку, визначається шляхом усвідомлення і сприйняття студентом системи гуманістичних цінностей в освітньому процесі та наявністю позитивних соціально-ціннісних установок педагога у власній професійній діяльності. Сформованість когнітивного компоненту професійної адаптації передбачає опанування термінології, встановлення діалектичного зв'язку з методиками навчання та оволодіння системними знаннями щодо застосування різноманітних форм, методів, засобів, прийомів, технологій навчання у початковій школі, а саме: володіти принципами та дидактичним інструментарієм організації уроку, знати особливості взаємодії та функцій вчителя під час організації уроку; передбачати труднощі у навчанні учнів та забезпечувати їх подолання; враховувати психологічні та вікові особливості молодших школярів. Показниками зазначеного компонента є інтегрованість,

повнота, цілісність та системність психолого-педагогічних знань. Наявність теоретичних знань є фундаментом та опорою у професійній діяльності вчителя в будь-яких педагогічних ситуаціях. Діяльнісний компонент передбачає наявність умінь проектувати, прогнозувати та організовувати освітній процес під час проходження педагогічної практики із застосуванням доцільних форм, методів, засобів, прийомів і технологій навчання. Формування професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи за рефлексивним компонентом в нашому дослідженні розуміємо як здатність здійснювати самоаналіз і самооцінювання результатів професійної діяльності загалом, та педагогічної взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу, зокрема, для підвищення її ефективності, визначення сильних і слабких сторін власної педагогічної діяльності.

Відповідно до визначеної структури професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи розроблено такі критерії її сформованості: *мотиваційно-ціннісний, знанневий, праксеологічний та рефлексивно-аналітичний*. Власне сформованість будь-якого утворення відповідно до визначених критеріїв виступає умовною мірою, яка уможлиблює розуміння певного явища та сприяє його оцінюванню. Для встановлення єдиної системи оцінювання сформованості професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи розроблено характеристику її критеріїв та показників (*табл. 3.1*).

Таблиця 3.1

Критерії та показники професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення своєї ролі, як майбутнього педагога початкової освіти, системи цінностей професійної діяльності; – прагнення оволодівати новими знаннями та вміннями, необхідними для ефективної педагогічної діяльності; – потреба в самоосвіті та самовдосконаленні; – ставлення до учня як до рівноправного суб'єкта освітнього процесу; – усвідомлення значення власної професійної адаптації у педагогічній діяльності; – позитивні соціально-ціннісні установки у сфері педагогічної взаємодії.

Продовження таблиці 3.1

Знаннєвий	<ul style="list-style-type: none"> – впевненість у власних знаннях та їх повнота (визначається якістю фахових теоретичних знань); – конкретність знань (обсяг фактичного знання); – глибина (характеризує усвідомленість теоретичних знань); – системність (відповідність засвоєної системи знань специфічним особливостям професійної діяльності); – гнучкість (виявляється в швидкості знаходження варіативних способів застосування знань); – усвідомленість (засвоєння способів застосування професійних знань і знань про професійну адаптацію); – оперативність (застосування професійних знань у нестандартних і непередбачуваних навчальних ситуаціях).
Праксеологічний	<ul style="list-style-type: none"> – використання зразків педагогічної діяльності без внесення змін і доповнень; – перенесення засвоєних методів і прийомів професійної діяльності в умови нової педагогічної ситуації; – ефективне самостійне комбінування відомих прийомів педагогічної діяльності; – створення педагогічних прийомів і прийняття рішень у конкретній педагогічній ситуації.
Рефлексивно-аналітичний	<ul style="list-style-type: none"> – прийняття своєї професійної ролі; – аналіз власної професійної діяльності під час педагогічної практики; – визначення сильних і слабких сторін власної педагогічної діяльності у процесі практики; – задоволеність як самою взаємодією з учнями, їхніми батьками, вчителями початкових класів, так і її результатами; – виявлення зацікавленості до підвищення рівня власної професійної адаптації; – оцінка особистісного чинника у процесі професійної адаптації; – орієнтація студентів у власних можливостях і здібностях; – усвідомлення необхідності самоконтролю та самооцінювання власної професійної адаптації; – усвідомлення потреби в саморозвитку.

Джерело: складено автором самостійно на підставі проаналізованої літератури

Як бачимо, мотиваційно-ціннісний критерій у нашому дослідженні визначає сформованість мотиваційно-аксіологічного компоненту професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи та відображає усвідомлення й сприйняття ним системи гуманістичних цінностей в освітньому процесі початкової школи та наявністю позитивних соціально-ціннісних установок у педагогічній взаємодії. Знаннєвий критерій визначає сформованість когнітивного компоненту – якість

знань, їх осмислення та впевненість у них, цілеспрямованість, варіативність. Праксеологічний критерій визначає сформованість діяльнісного компоненту, а саме: сформованість професійних педагогічних умінь і навичок, тих загальних і фахових компетентностей, які мають бути сформовані відповідно до освітньо-професійної програми підготовки фахівців. Сформованість рефлексивного компоненту професійної адаптації визначається за рефлексивно-аналітичним критерієм – наскільки здобувач адекватно ідентифікує себе з професією вчителя, його задоволеність від власної педагогічної діяльності, орієнтація у власних можливостях і здібностях, усвідомлення значення самооцінки і самоконтролю, педагогічної практики для власної професійної адаптації.

Нами виділено три рівні професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики (*початковий, достатній, високий*), на характеристиці яких зупинимося детальніше.

Щодо *високого* рівня професійної адаптації, то варто зазначити, що майбутній вчитель задоволений як самим процесом педагогічної діяльності та взаємодії з учнями, їхніми батьками, вчителями початкової школи, так і його результатами; проявляє впевненість у правильності власних дій, яскраво виражений інтерес до формування власної педагогічної майстерності; спрямований на становлення і підтримку діалогічних стосунків у спілкуванні; прагне досягнення максимально високого рівня професійної компетентності; характерною для нього є адекватна самооцінка у процесі професійної діяльності; чітке оцінювання власних можливостей та здібностей. Студент усвідомлює ціннісні орієнтації професійної педагогічної діяльності; йому притаманні позитивні соціально-ціннісні установки, бажання й потреба в постійній самоосвіті та самовдосконаленні; він повною мірою оволодів системою фахових теоретичних знань, розуміє сутність і значення професійної адаптації; аналізує діяльність учнів і здійснює корекцію їхньої навчальної діяльності. Дотримується норм педагогічної етики; вміє встановлювати й підтримувати комунікацію на високому рівні; не відчуває труднощів під час подолання конфліктів; творчо вирішує педагогічні завдання на основі аналізу власної професійної діяльності.

Майбутньому вчителю початкових класів з *достатнім* рівнем професійної адаптації притаманні переважно позитивні емоції від педагогічної діяльності та взаємодії з учнями, їхніми батьками, вчителями; розуміє сутність власної професійної адаптації, проте має не значний інтерес до цього процесу і формування власної педагогічної майстерності; епізодично прагне до самовдосконалення і професійного зростання, оволодівати новими знаннями та вміннями під час педагогічної практики, необхідними для ефективної педагогічної діяльності; оцінює власні можливості та здібності; має внутрішнє бажання до встановлення позитивних соціально-ціннісних установок у власній педагогічній діяльності і позитивної взаємодії; на певних етапах потребує стимулювання діяльності викладачем-керівником. Майбутній вчитель оволодів системою теоретичних знань, але не завжди адекватно застосовує її у непередбачуваних ситуаціях; потребує консультування вчителів із досвідом. Практикант не повною мірою володіє професійними вміннями, проте самостійно комбінує існуючі педагогічні технології відповідно до мети й конкретної ситуації; вільно оперує навчальним матеріалом, для нього характерним є напруженість при здійсненні аналізу навчальної діяльності учнів; дотримується етичних норм, однак студент не завжди враховує емоційний стан учнів; відчуває труднощі у конфліктних ситуаціях, а також у тих, де необхідні вміння управляти власним емоційним станом; відчуває певні труднощі, діючи здебільшого за аналогією, шаблоном, копіюючи звичний спосіб організації освітнього процесу в початковій школі, відчуваючи деяку нерішучість в означеній діяльності.

У студента-практиканта з *початковим* рівнем професійної адаптації проявляються сумніви щодо правильності власних знань та дій, відсутній інтерес до педагогічної професії, він не усвідомлює значення власної професійної адаптації у професійній діяльності; переконаний в тому, що ефективно взаємодіяти з учнями може кожен, навіть не маючи спеціальної підготовки; відчуває незадоволеність від педагогічної діяльності у процесі педагогічної практики, не має бажання вдосконалювати професійну компетентність. Майбутній вчитель не орієнтується у власних можливостях і здібностях; епізодично потребує самовдосконалення з

метою отримання підтримки, визнання викладачів-керівників та інших студентів. Він має поверхові теоретичні знання; відчуває значні труднощі, застосовуючи їх у стандартних педагогічних ситуаціях; потребує постійної допомоги від викладача-керівника практики; його професійні вміння недостатньо сформовані, педагогічні завдання вирішує одноманітно. Студент застосовує готові зразки (шаблони) організації освітнього процесу без внесення змін і доповнень. Практикант не враховує внутрішній світ та індивідуальність учнів, відчуває бар'єри при здійсненні аналізу та оцінювання навчальної діяльності учнів.

Деталізація структури професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики та характеристика її показників за рівнями подано у *Додатку Г*.

У ході експерименту перевірялась динаміка показників визначених рівнів професійної адаптації. Реалізація цього зумовила логіку та структурованість експериментального дослідження за такими етапами:

1. Констатувальний етап педагогічного експерименту (2016–2017 рр.).

Завдання:

- 1) визначення стану професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики;
- 2) розроблення та обґрунтування педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики;
- 3) розроблення та удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики для забезпечення професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи.

2. Формувальний етап педагогічного експерименту (2017–2019 рр.).

Завдання:

- 1) здійснення дослідно-експериментальної перевірки висунутої гіпотези та реалізація педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи в освітньому процесі університету;
- 2) апробація змістовно-методичної складової педагогічної практики для забезпечення професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи;

3) встановлення ефективності впровадження розроблених педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

3. Контрольний етап педагогічного експерименту (2019–2020 рр.).

Завдання:

- 1) здійснення кількісної і якісної обробки одержаних показників;
- 2) виявлення динаміки у процесі професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи під час проходження педагогічної практики;
- 3) аналіз і перевірка отриманих даних експериментального дослідження щодо їх статистичної значущості.

Ефективність проведеного експерименту визначалась відповідно до його проміжних результатів, таким чином здійснювалась необхідна корекція, узагальнювався експериментальний матеріал, проводився порівняльний аналіз результатів сформованості професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи експериментальних і контрольних груп за рівнями, було сформульовано висновки та узагальнення. Завдяки статистичним методам здійснено графічну й табличну інтерпретацію даних.

Організаційний аспект професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики передбачав здійснення таких етапів: перший (*підготовчий*) – проходження студентами навчальної (психолого-педагогічної) практики (1 курс, II семестр, 2 тижні), який передбачав формування у практикантів розуміння об'єктивної цінності педагогічної практики, первинне введення їх у професію вчителя через ознайомлення з реальним професійним досвідом педагогів; другий (*початковий*) – навчальна (пропедевтична) практика (2 курс, III семестр, 2 тижні, IV семестр, 1 тиждень); навчальна (освітнє партнерство) практика (2 курс, IV семестр, 1 тиждень) – пов'язаний з формуванням у практикантів позитивних соціально-ціннісних установок та усвідомлення власної відповідальності за подальший особистісно-професійний розвиток; третій (*основний*) – навчальна (освітнє партнерство) практика (3 курс, V семестр, 2 тижні); виробнича (навчально-методична) практика (3 курс, VI семестр, 6 тижнів) – під час

якого відбувався подальший розвиток професійно-педагогічної спрямованості та мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної практики шляхом залучення студентів до активної самостійної діяльності та рефлексії; четвертий (*підсумковий*) – виробнича (особистісно-професійне становлення) практика (4 курс, VII семестр) – готовність до педагогічної діяльності та цілісність процесу професійної адаптації забезпечувалися шляхом залучення практикантів до освітнього середовища закладів різного типу та форм власності, відбувалось формування індивідуального стилю професійної педагогічної діяльності.

Організація педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи була зумовлена особливостями педагогічного експерименту, які суттєво впливали на формування її мети, змісту та завдань, відбувалася під впливом таких педагогічних умов, що спрямовані на підвищення рівня професійної адаптації. Для оцінювання ефективності пропонованих педагогічних умов нами застосовано комбінацію описаних показників. Після закінчення кожного етапу проводилися контрольні зрізи, за допомогою яких здійснювався порівняльний аналіз ефективності створених педагогічних умов, встановлювався характер їх впливу на процес професійної адаптації майбутніх фахівців початкової школи.

Діагностичні методики, що було застосовано з метою встановлення рівня професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, наведені в *таблиці 3.2*.

Таблиця 3.2

Діагностичні методики виявлення рівня професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики

Компоненти	Критерії	Діагностичні методики
Мотиваційно-аксіологічний	Мотиваційно-ціннісний	Психолого-педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування «Мотивація до успіху» (методика Т. Елерса), самооцінка
Когнітивний	Знаннєвий	Самооцінка, експертне оцінювання

Продовження таблиці 3.2

Діяльнісний	Праксеологічний	Психолого-педагогічне спостереження, експертного оцінювання
Рефлексивний	Рефлексивно-аналітичний	Психолого-педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування за методикою виміру рівня стурбованості Тейлора-Норакідзе, самооцінка

Джерело: складено автором самостійно

Констатувальний етап експерименту проведено з метою визначення стану професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи. З метою встановлення стану професійної адаптації майбутніх учителів початкової школи проводилось анкетування (*Додаток Д*), що містило блоки запитань, які відповідають виокремленим компонентам професійної адаптації.

Для з'ясування вихідного рівня професійної адаптації за мотиваційно-аксіологічним компонентом, у процесі експериментального дослідження застосовувалося тестування «Мотивація до успіху» (методика Т. Елерса) (*Додаток Е*) та відповідний блок запитань анкетування, спрямований на визначення ціннісних орієнтацій і мотиваційних установок майбутніх учителів початкової школи щодо професійної діяльності у процесі педагогічної практики, усвідомлення її значущості у майбутній професійній діяльності, особистісного ставлення до ролі професійної адаптації у власному професійному становленні.

Проведене анкетування майбутніх учителів початкової школи засвідчило, що на думку 83,83% опитаних студентів рівень професійної адаптації має дуже важливе значення у діяльності майбутнього вчителя початкової школи, 11,68% вважають, що рівень професійної адаптації лише частково впливає на діяльність майбутнього фахівця, а на думку 4,49% респондентів – зовсім не має значення. Переважне розуміння майбутніми учителями початкових класів важливого значення професійної адаптації не завжди відображає достатній рівень її сформованості для успішної професійної діяльності.

У ході констатувального етапу експерименту з'ясовано, яким чином майбутні вчителі початкової школи ставляться до підвищення рівня їх професійної

адаптації і які мотиви можуть спонукати студентів до його підвищення у процесі педагогічної практики. Так, 61,08% опитаних студентів вважають, що це сприяє підвищенню педагогічної майстерності, 34,43% – прискорює професійну самореалізацію, на думку 4,49% респондентів підвищення рівня професійної адаптації збільшить перспективи кар'єрного зростання.

Щодо ключового уміння для вчителя початкової школи з високим рівнем професійної адаптації, то 46,41% опитаних студентів вважають, що це має бути уміння ставити цілі і досягати їх; 32,04% – вважають ключовим уміння навчатися впродовж життя; 11,68% – працювати в команді; 9,88% – уміння критично мислити.

Дані опитування також показали, що серед факторів, які уповільнюють процес професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, або ж призводять до його дезадаптації, на думку 84,13% респондентів є внутрішні психологічні бар'єри та невпевненість майбутнього вчителя у власних знаннях; 54,49% з опитаних вважають, що саме недостатній рівень професійної мотивації майбутнього вчителя початкової школи може призвести до дезадаптації; 52,4% – соціально-психологічний клімат трудового колективу закладу освіти, що є базою практики, може сповільнити професійну адаптацію фахівця; 25,15% опитаних вважають, труднощі під час виконання трудових функцій вчителя початкових класів є фактором уповільнення професійної адаптації; однаковий відсоток респондентів (по 18,26%) вважають, що сповільнити процес професійної адаптації можуть, як конфліктні ситуації у процесі педагогічної практики з батьками учнів; так і з адміністрацією закладу освіти, і конфліктні ситуації загалом; ще 13,47% опитаних таким фактором вважають конфліктні ситуації у процесі педагогічної практики з учнями; найменша кількість учасників опитування (6,89%) розглядають можливе уповільнення професійної адаптації у процесі педагогічної практики через конфліктні ситуації з керівником від бази практики. Зазначене запитання передбачало можливість обрати кілька варіантів відповіді, тому загальна кількість перевищує 100%.

Водночас нас цікавила думка здобувачів освіти щодо трудових функцій вчителя початкових класів (згідно із професійним стандартом) та можливих труднощів у професійній діяльності, які можуть бути спричинені під час їх виконання. На думку майже 70% опитаних, такі труднощі дійсно можуть виникнути в процесі їх виконання. Серед них найбільша кількість (20,36%) студентів обрали варіант, що забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині може викликати труднощі у професійній діяльності; 13,47% такою трудовою функцією вважають узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті; 9,28% – професійний саморозвиток; однакова кількість респондентів (по 6,89%) так вважають щодо планування і здійснення освітнього процесу та надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів; невелику кількість опитаних студентів (по 4,49%) турбують створення освітнього середовища та оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів, а також рефлексія (2,4%). Варто зазначити, що було очікуваним, що саме трудова функція, яка передбачає комплексну роль вчителя у забезпеченні навчання, виховання та розвитку учня, може спричинити певні труднощі у майбутніх фахівців.

Щоб більш детально з'ясувати провідні мотиви, які впливають на подальше працевлаштування майбутніх учителів початкової школи, і, в свою чергу, на успішність професійної адаптації, було поставлено запитання: «За яким критерієм, скоріше за все, Ви будете обирати місце роботи за спеціальністю?». Так, результати опитування показали, що обираючи місце роботи, більшість студентів (37,43%) будуть звертати увагу на місце розташування закладу освіти (зручне розташування, близькість до місця проживання / до центру міста тощо); для 17,96% опитаних критерієм буде рівень оплати праці; однакова кількість (по 12,57%) студентів будуть звертати увагу на склад педагогічного колективу та адміністрації закладу освіти (професійний склад, середній вік колективу, співвідношення кількості жінок і чоловіків у колективі тощо); на форму власності (державна / приватна) закладу освіти; а також на відгуки про заклад (від знайомих, із

соціальних мереж та інших); 6,89% опитаних зазначили, що місцем роботи обрали б саме заклад, який є місцем проходження практики.

Для виявлення мотиваційно-ціннісного ставлення до професії вчителя та відповідного складника професійної адаптації ми запропонували респондентам за шкалою від нуля (зовсім не варто) до десяти (надзвичайно варто) оцінити наскільки вони відчують, що варто займатися тією професією, за якою навчаються. Показники ми сформуваємо таким чином: 0-2: взагалі не варто цим займатися; 3-6: скоріше варто цим займатися; 7-10: дуже варто цим займатися. Результати відображені на *рис. 3.1*

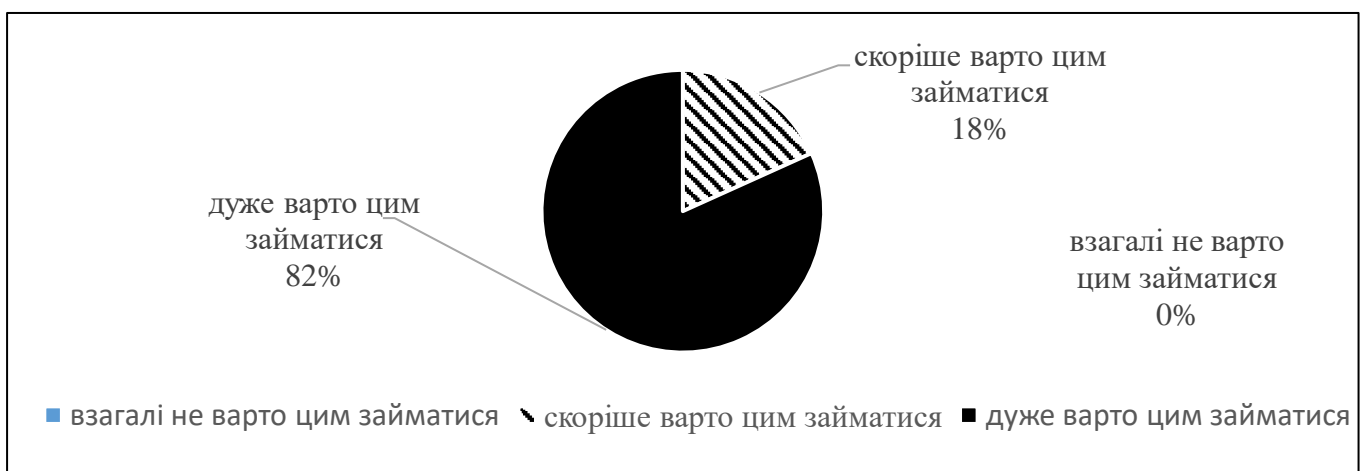


Рис. 3.1. Мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до професії вчителя

Джерело: складено автором самостійно

Опитування показало, що переважна більшість майбутніх учителів початкової школи достатньо вмотивовані до професійної діяльності. Проте 29,64% опитаних студентів повідомили, що мають сумніви щодо власних перспектив в обраній професії, 4,49% взагалі не мають уявлень щодо власних перспектив, а 65,87% все ж розуміють власні можливості в обраній професійній діяльності.

З метою з'ясування ставлення студентів до педагогічної практики та її ролі у процесі адаптації до професійного середовища закладу освіти і у власному професійному становленні загалом було поставлено запитання «Чи існує, на Вашу думку, взаємозв'язок між успішністю проходження педагогічної практики майбутнього вчителя початкової школи та рівнем його професійної адаптації?». Результати опитування студентів подаємо на *рис. 3.2*.

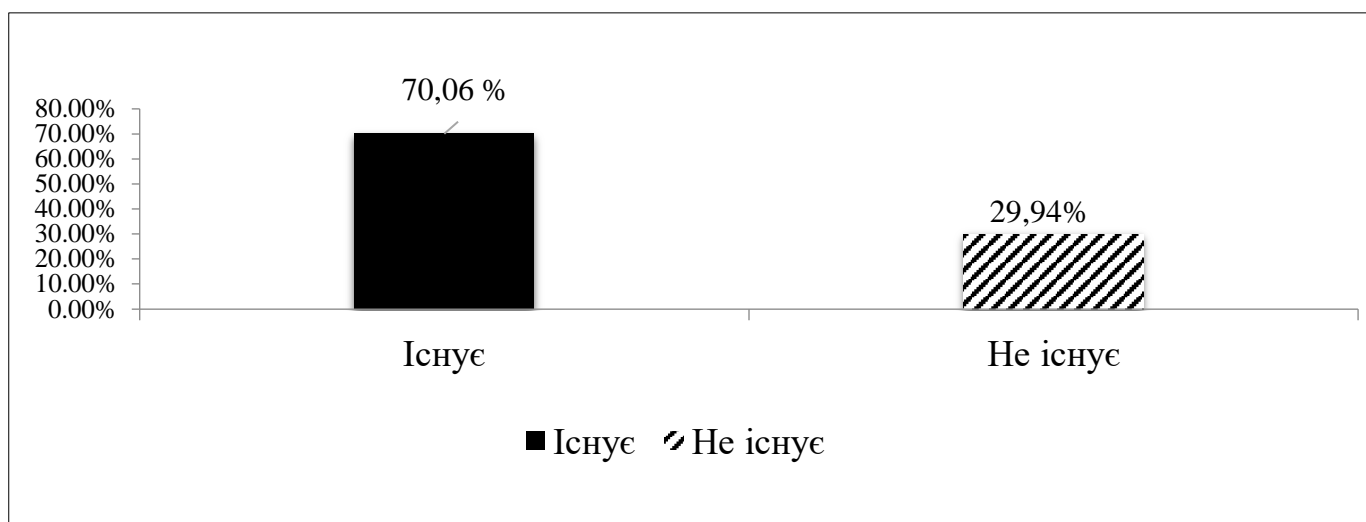


Рис. 3.2. Взаємозв'язок між успішністю проходження педагогічної практики та рівнем професійної адаптації майбутнього вчителя
Джерело: складено автором самостійно

З одержаних результатів опитування майбутніх учителів початкової школи можемо зробити висновок, що переважна більшість із них розуміють значення педагогічної практики та її зв'язок із власною професійною адаптацією. З огляду на відповіді попереднього запитання, нас цікавило, чи поділяють майбутні учителі початкової школи нашу думку щодо необхідності створення педагогічних умов професійної адаптації у процесі педагогічної практики. Результати подаємо на *рис. 3.3.*

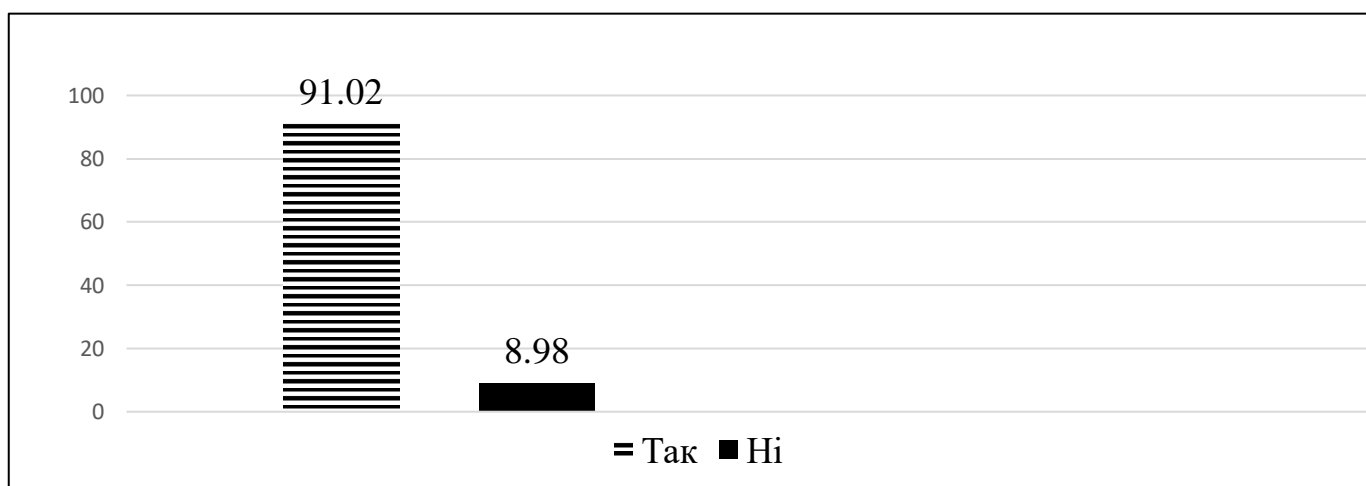


Рис. 3.3. Думка опитаних студентів (у %) щодо необхідності створення педагогічних умов професійної адаптації у процесі педагогічної практики
Джерело: складено автором самостійно

Розподіл відповідей показав, що майже всі опитані студенти (91%) із даним твердженням погоджуються. Тому ми попросили їх із запропонованого переліку

педагогічних умов професійної адаптації обрати ті, які, на їхню думку, необхідно створювати у процесі педагогічної практики майбутнього вчителя початкової школи, або ж запропонувати власний варіант. На дане запитання студенти мали змогу обрати кілька варіантів відповідей. Більшість респондентів (67,37%) висловились щодо необхідності здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики.

Таким чином можемо зробити висновок, що, не зважаючи на відсутність практичного досвіду, майбутні учителі початкової школи інтуїтивно розуміють, що процес професійної адаптації є складним та має бути педагогічно керованим. Жоден студент не запропонував власний варіант створення умов професійної адаптації. Результати відповідей студентів відображено на рис. 3.4.



Рис. 3.4. Педагогічні умови професійної адаптації у процесі педагогічної практики

Джерело: складено автором самостійно

Загальні показники сформованості рівнів професійної адаптації за мотиваційно-аксіологічним компонентом студентів КГ та ЕГ на констатувальному етапі дослідження відображають такі результати: високий рівень зазначеного компоненту професійної адаптації сформовано у 8,72% студентів КГ та 11,11% ЕГ;

достатній рівень – у 52,33% КГ та у 50,00% ЕГ; початковий рівень – 38,95% КГ і 38,89% ЕГ.

Отримані результати засвідчили переважну сформованість мотиваційно-аксіологічного компоненту професійної адаптації майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ на достатньому рівні, а також відносно однакову сформованість означеного компоненту на початковому рівні перед експериментальним навчанням.

Рівень і показники сформованості професійної адаптації за когнітивним компонентом (теоретична підготовка) визначалися після проведених тренінгів перед та після проходження навчальних практик (II, III навчальні семестри) за допомогою відповідного блоку анкетування, виконання компетентнісних завдань. Це дозволило порівняти рівні професійної адаптації студентів за означеним компонентом.

Оскільки складовою формування когнітивного компонента досліджуваного процесу є розуміння майбутніми учителями базових понять щодо професійної адаптації, то виявлення наявного теоретичного підґрунтя відбувалось через відповідний блок запитань проведеного опитування. Так, 82% опитаних студентів зазначили, що поняття «адаптація» можна коротко пояснити як «пристосування», а 16% розглядають це поняття як «звикання». Серед деяких відповідей було зазначено, що це «готовність до змін». Це свідчить про загальне розуміння сутності поняття «адаптація», через його поширеність у багатьох сферах життя, особливо у сучасний період змін і трансформацій суспільства. Водночас було виявлено часткову розгубленість студентів щодо розуміння понять «адаптація» та «адаптованість» і наявності відмінностей між ними. Результати подаємо на *рис. 3.5*.

Більшість респондентів, на думку яких існує або ж частково існує відмінність між зазначеними поняттями, чітко пояснили свою думку щодо розуміння ними «адаптації» – як процесу, а «адаптованості» – як результату цього процесу. Проте лише 58,98% опитаних студентів відповіли, що між поняттями «професійна адаптація» та «професіоналізація» існує відмінність, 5,09% визнали їх тотожними,

а 35,93% встановили часткову відмінність між ними, що свідчить про певну невизначеність щодо розуміння їх сутності і відмінності між ними.

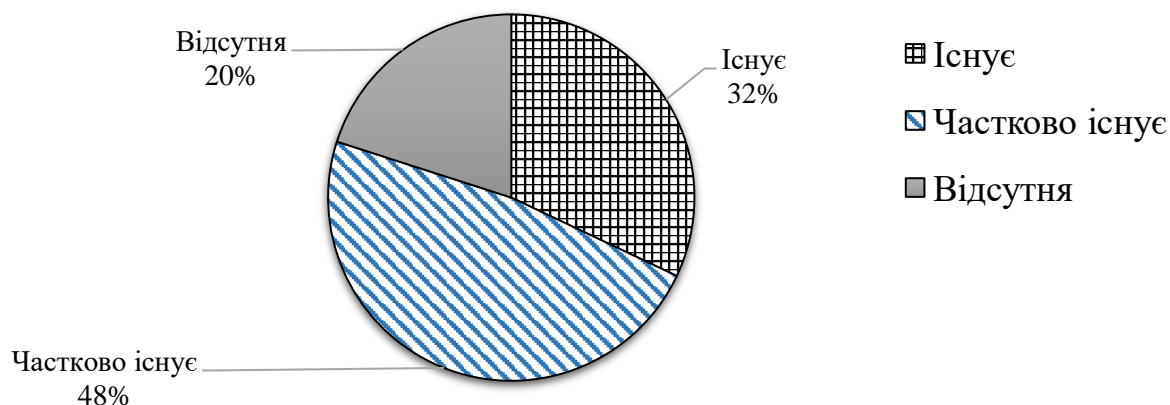


Рис. 3.5. Результати відповідей на запитання: Чи існує відмінність між поняттями «адаптація» та «адаптованість»? Джерело: складено автором самостійно

Хоча переважна більшість опитаних студентів на інтуїтивному рівні розуміють сутність поняття «адаптація», а поняття «професійна адаптація» розуміють як «процес оволодіння професією та пристосування до її вимог» (72,16%), все ж на думку 9,88% опитаних майбутніх учителів початкової школи професійна адаптація є «процесом формування професійної компетентності фахівця»; а 14,67% – «процесом професійного становлення і розвитку фахівця»; також невелика кількість респондентів (3,29%) розуміють це визначення як «особистісна якість, що проявляється у прагненні займатися професійною діяльністю».

Щодо перебігу процесу професійної адаптації погляди майбутніх учителів початкової школи розділилися таким чином: 32,04% висловили думку, що професійна адаптація є неперервною та відбувається протягом всієї професійної діяльності фахівця; 15,57% вважали, що вона відбувається на початку трудової діяльності і пов'язана з моментом працевлаштування; 2,4% – розпочинається тільки у процесі проходження виробничої практики; але половина всіх опитаних (50%) переконані, що вона починається із педагогічної практики та продовжується у процесі трудової діяльності.

Важливим для нас також було дізнатися про розуміння переважної більшості респондентів (67,96%) про взаємозв'язок між поняттями «професійна адаптація» та «професійна готовність», хоча 27,54% зазначили, що він існує лише частково, а 4,49% – що взаємозв'язок між цими поняттями відсутній.

Такі відповіді свідчать про часткове знання опитаних студентів сутності зазначених понять та процесу професійної адаптації. На нашу думку, це свідчить про необхідність отримання додаткових теоретичних знань студентами, адже проблема професійної адаптації потребує особливої уваги у контексті практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Сформованість когнітивного компонента професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів КГ та ЕГ на констатувальному етапі дослідження відображають наступні показники: на високому рівні зазначений компонент сформовано у 4,07% студентів КГ і у 3,09% студентів ЕГ; на достатньому – у 34,30% КГ і у 37,65% ЕГ; на початковому – у 61,63% та 59,26% студентів КГ і ЕГ відповідно. Відтак, встановлено, що у студентів ЕГ і КГ груп сформовано когнітивний компонент професійної адаптації переважно на початковому рівні.

Про сформованість професійної адаптації за діяльнісним компонентом можемо стверджувати на основі результатів експертного оцінювання (за шкалою від 0 до 10) фрагментів уроків, проведених студентами у процесі підготовчих занять до педагогічної практики у Центрах компетентностей та у ході виконання завдань практики (*Додаток Ж*).

Отримані результати дослідження дозволили встановити, що діяльнісний компонент професійної адаптації у студентів ЕГ і КГ груп також сформовано переважно на початковому рівні, а саме: 61,05% у студентів КГ і 58,64% у студентів ЕГ. Достатній рівень зазначеного компонента професійної адаптації сформовано у 33,72% студентів КГ та 37,04% – ЕГ; водночас високий рівень сформовано у 5,23% та 4,32% студентів КГ і ЕГ відповідно.

Проблемні питання, ситуативні завдання, самооцінювання у межах проведених тренінгів та тестування за методикою виміру рівня стурбованості Тейлора-Норакідзе (*Додаток З*) дали змогу визначити стан професійної адаптації

майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики за рефлексивним компонентом. У ході експерименту також було виявлено, що 14,97% респондентів оцінюють власну професійну адаптацію на високому рівні, 60,78% – на достатньому, а 24,25% – на початковому рівні.

Проте, на нашу думку, показники самооцінки студентів не є абсолютними показниками сформованої професійної адаптації, а лише виступають підтвердженням завищеної самооцінки студентів, їхнього поверхневого розуміння процесу адаптації.

З метою встановлення міркувань студентів про показники професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, було поставлено відповідне запитання «Показниками професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, на Вашу думку, є...» з можливістю обрати кілька варіантів. На першому місці за кількістю відповідей (86,53%) була готовність до професійної діяльності; друге місце (75,15%) посіло позитивне ставлення особистості до різних аспектів професійної діяльності; третє (63,47%) – усвідомлення себе як професіонала; четверте (41,02%) – позитивний психоемоційний стан майбутнього вчителя; найменшу кількість (8,98%) набрав такий показник, як авторитет майбутнього вчителя серед викладачів та керівників практики.

Для того, щоб встановити чинники, які, на думку майбутніх учителів початкових класів, впливають на їх рівень адаптації до професійної діяльності, вони мали проранжувати пропоновані чинники у порядку зменшення їх вагомості (1 — найбільше впливає, 10 — найменш значущий чинник). Результати опитування розмістили пропоновані чинники за таким рейтингом:

1 місце – професійно значущі індивідуальні риси та якості особистості;

2 місце – ціннісні орієнтації, пріоритети та потреби особистості;

3 місце – готовність випускника ЗВО до професійної діяльності;

4 місце розділили між собою чинники, що набрали однакову кількість балів: соціально-політична та економічна ситуація в суспільстві в цілому; вимоги, що суспільство висуває до особистості педагога;

5 місце – взаємовідносини у конкретному трудовому колективі;

6 місце – практична підготовленість випускника ЗВО;

7 місце – рівень професійних знань випускника ЗВО;

8 місце – суб'єктивне ставлення особистості до професійної діяльності.

Рефлексія майбутніх учителів початкових класів щодо ранжування вагомості чинників професійної адаптації підтверджує важливість мотиваційно-аксіологічного компоненту у структурі професійної адаптації. Посилити цю складову вбачаємо за можливе завдяки створенню спеціальних педагогічних умов у процесі педагогічної практики.

Для встановлення рівня занепокоєння і стурбованості майбутніх учителів початкової школи щодо майбутньої роботи за спеціальністю, що відображатиме рефлексивну складову професійної адаптації, ми запропонували за шкалою від нуля (зовсім не стурбовано) до десяти (надзвичайно стурбовано) оцінити наскільки стурбовано респонденти відчували себе щодо роботи за фахом. Показники ми сформували таким чином: 0-2: стурбованість відсутня; 3-6: є часткова стурбованість; 7-10: дуже стурбовано. Результати відображені на *рис. 3.6*.

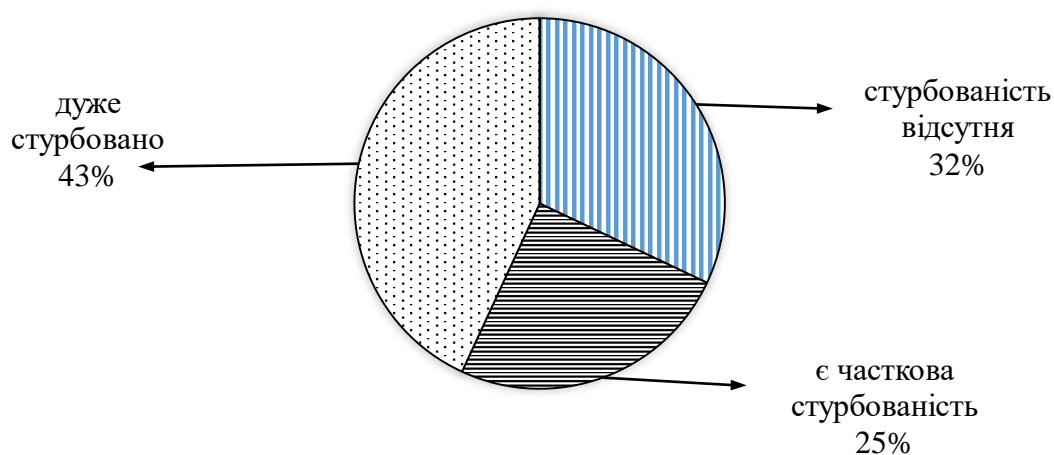


Рис. 3.6. Рівень занепокоєння щодо майбутньої роботи за спеціальністю

Джерело: складено автором самостійно

Загальні показники сформованості рефлексивного компоненту професійної адаптації студентів ЕГ і КГ на констатувальному етапі експерименту розподілились таким чином: на високому рівні – у 5,81% студентів КГ та 8,03%

студентів ЕГ; на достатньому – у 32,56% студентів КГ і 30,86% студентів ЕГ; на початковому рівні відносно ідентичні показники сформованості 61,63% та 61,11% у студентів КГ і ЕГ відповідно.

На основі результатів, отриманих під час констатувального етапу експерименту, визначено рівні професійної адаптації майбутніх учителів початкової школи, які входили до ЕГ і КГ, за всіма компонентами. Так, високий рівень професійної адаптації сформовано у 6,64% студентів ЕГ та у 5,96% студентів КГ; достатній рівень – у 38,89% студентів ЕГ та у 38,23%; початковий у 54,47% і 55,81% студентів ЕГ та КГ відповідно. Водночас, про ідентичність якісних характеристик учасників ЕГ і КГ дали підставу стверджувати відповіді студентів цих груп на частину питань проведеного анкетування (№ 26–30) (Додаток Д).

Узагальнення результатів опитування на констатувальному етапі експерименту підтвердило, що практична підготовка майбутнього вчителя початкової школи, що безпосередньо впливає на його подальшу адаптованість до професійної діяльності, потребує удосконалення шляхом запровадження спеціальних педагогічних умов у процесі педагогічної практики.

Слід зазначити, що результати констатувального етапу експерименту стали корегувальними у процесі здійснення *формульованого* етапу педагогічного експерименту. Так, у процесі опитування студентів ЕГ і КГ серед запропонованих педагогічних умов професійної адаптації у процесі педагогічної практики вони обрали:

- здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики – 67,66%;
- спрямованість на уникнення труднощів та конфліктних ситуацій під час проходження педагогічної практики – 52,4%;
- удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики, в т.ч. методичних рекомендацій до програм практики – 47,6%;
- спрямованість на досягнення успіху студентами у процесі педагогічної практики – 44,91%;

- врахування мотивації до професійної діяльності у процесі педагогічної практики майбутнього вчителя початкової школи – 42,51%;
- здійснення моніторингу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження кожного виду педагогічної практики – 37,72%.

У ході експерименту ми дійшли висновку про необхідність:

1) включення спрямованості на уникнення труднощів і конфліктних ситуацій та на досягнення успіху практикантами – у здійснення психолого-педагогічного супроводу студента у процесі проходження педагогічної практики;

2) врахування мотивації майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності – у здійснення моніторингу їхньої професійної адаптації у процесі проходження кожного виду педагогічної практики.

Таким чином, формувальний етап експерименту полягав у запровадженні визначених педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти різних типів і форм власності, що детально описані у розділі 2, та виявленні залежності між розробленими педагогічними умовами і рівнем професійної адаптації. У ході цього етапу експерименту було проведено три зрізи відповідно до виокремлених етапів професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики (підготовчого, початкового, основного). Також розроблено «Структурно-функціональну модель професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики», що враховує мету експериментального дослідження, розроблені педагогічні умови професійної адаптації, етапи і компоненти професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, концептуальні положення організації педагогічної практики (*Додаток К*).

Провідною метою формувального етапу експерименту було забезпечення компетентнісного підходу до організації педагогічної практики та побудова індивідуальної траєкторії професіоналізації студента, отримання відповідних результатів про вплив на професійну адаптацію майбутнього вчителя початкової школи дотримання визначених педагогічних умов.

Досягнення мети формувального етапу експерименту здійснювалось через удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики, здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики та забезпечення систематичного моніторингу їхньої професійної адаптації у процесі проходження практики. Тому на проміжних етапах формувального експерименту здійснювалося діагностування професійної адаптації практикантів, корекційні заходи для підвищення її рівня, контроль за можливим виникненням дезадаптаційних процесів у ході педагогічної практики та планування ефективних способів удосконалення процесу професійної адаптації.

У процесі реалізації визначених педагогічних умов професійної адаптації майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі університету респондентам експериментальної групи було запропоновано пройти серію тренінгів (*Додаток Л*), що присвячені професійній адаптації у процесі педагогічної практики, і містили такі рубрики, як: «Професійна адаптація у процесі педагогічної практики», «Професійна адаптація на робочому місці», «Успішне працевлаштування за фахом».

Варто наголосити на важливості формування позитивної мотивації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, яка зумовлює ціннісне ставлення практиканта до професійної діяльності, усвідомлення значущості педагогічних практик для їхнього професійного становлення і зростання педагогічної майстерності. Адже майбутній вчитель, який успішно здобуває професійні знання та вміння, проте водночас негативно ставитися до своєї професії, може відрізнитися низькою сприйнятливістю до педагогічних явищ професійного середовища, до виконання педагогічних функцій у процесі проходження практики, що, в свою чергу, позначиться на ефективності професійної діяльності та призведе до проявів дезадаптації.

Серед методів стимулювання і мотивації до педагогічної діяльності під час проходження практики на тренінгу із професійної адаптації особливо ефективним стало проведення дискусій (диспутів, дебатів), побудованих на проблемних

ситуаціях, в яких перебували або які спостерігали майбутні фахівці у процесі проходження попередніх практик або з власного досвіду навчання у школі. Досить дієвим є детальний аналіз сконструйованих проблемних ситуацій (*case-study*) із метою виявлення причин проблеми та шляхів їх подолання. Доволі ефективною вправою під час проведення тренінгу на третьому курсі є «метод незакінчених речень», коли студенти, моделюючи певну ситуацію, ставлять себе на місце вчителя і повинні пояснити, як вони будуть діяти у тій чи іншій ситуації у професійній діяльності. Наприклад: «На місці вчителя, пояснюючи новий матеріал, я б звернула(-в) більше уваги на...», «Якби я була (-в) вчителем, то зауваження учневі на уроці...» тощо.

Удосконалена програма виробничої практики (*Додаток М*) для студентів IV курсу була доопрацьована таким чином, щоб вона стала наскрізним документом для здобувачів у VII семестрі, оскільки упродовж 16 тижнів практики майбутні вчителі початкової школи без теоретичного навчання у ЗВО поетапно проходили її у закладах освіти різного типу (4 тижні – на базі 1-го класу ШДС; 3 тижні – на базі 1-го класу державного ЗЗСО (гімназії, НВК, спеціалізовані школи); 6 тижнів – на базі 2-го класу державного ЗЗСО (гімназії, НВК, спеціалізовані школи); 3 тижні – на базі інклюзивних класів ЗЗСО (для дітей з особливими освітніми потребами)).

Відповідним чином за етапами було побудовано структуру програми практики та її змістове наповнення:

ЕТАП 1. ОРГАНІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ:

Змістовий модуль 1. Підготовчо-організаційна діяльність студента-практиканта.

ЕТАП 2. ШКОЛА – ДИТЯЧИЙ САДОК (1 – 4 тижні):

Змістовий модуль 2. Освітня діяльність студентів в перші дні дитини в школі (4 тижні (1 - 4)).

ЕТАП 3. ДЕРЖАВНІ ЗЗСО (5-16 тижні):

Змістовий модуль 3. Освітня діяльність студентів в ЗЗСО (9 тижнів (5-13)):

Змістовий модуль 4. Організація освітнього процесу в інклюзивних класах (3 тижні (14-16)).

ЕТАП 4. РЕФЛЕКСИВНО-КОРЕКЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА:

Змістовий модуль 5. Наставницькі сесії (2, 4 четвер) (7 днів).

Своєрідним доповненням до розробленої методичної складової професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики стало створення такого сучасного електронного контенту, як «сторінка» відділу практики і працевлаштування у соціальній мережі «Facebook» («Фейсбук») (<https://www.facebook.com/studentspractice.employment.grinchenkouniversity>), а також розміщення на сайті університету у вигляді Google Форм вакансій для студентів та випускників (<https://forms.gle/85E59tF6YwGrXPfb6>) та анкети для сприяння працевлаштуванню за фахом студентів і випускників Університету (<https://forms.gle/y56j9UmG9hA7ySvG7>). Заповнивши такі анкети в спеціальних формах, студенти мали можливість ознайомитись з актуальними пропозиціями конкретних роботодавців, їх вимогами до найманих працівників, умовами роботи та залишити власні побажання щодо майбутнього місця роботи. А ми мали можливість здійснювати постійний моніторинг як зацікавленості студентів пропонованими вакансіями, так і їхніх потреб у сприянні працевлаштуванню за фахом. Скріншоти сторінки відділу практики і працевлаштування у мережі FB та анкет для здобувачів у Google Формі відображено в *Додатку Н*.

Таким чином, розроблене змістовно-методичне забезпечення педагогічної практики та електронні ресурси, такі як: програми практики, електронний навчальний курс (ЕНК) на платформі Moodle, методичні рекомендації, «сторінка» у соціальній мережі, анкетування у вигляді Google Форм, слід розглядати у поєднанні з іншими пропонованими педагогічними умовами. Адже, на нашу думку, саме комплексне застосування пропонованих засобів забезпечує їх ефективність щодо підвищення рівня професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

Контрольний етап експерименту полягав у проведенні зрізів стану професійної адаптації в КГ та ЕГ респондентів, що дало змогу простежити динаміку перерозподілу за рівнями сформованості професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики та виявити зміни відповідно до цих показників. Це сприяло перевірці ефективності

запропонованих педагогічних умов професійної адаптації майбутніх учителів завдяки застосуванню на цьому етапі методів математичної статистики для оброблення та аналізу показників експериментального дослідження, встановлення їх наукової достовірності.

Зазначимо, що результати контрольного етапу експерименту свідчать про ефективність впливу розроблених педагогічних умов професійної адаптації майбутніх учителів початкової школи на підвищення рівня професійної адаптації у процесі педагогічної практики. Зазначене відображає позитивна динаміка у самооцінці студентами власного рівня професійної адаптації у процесі педагогічної практики в експериментальній групі. Отримані кількісні показники наведено в *табл. 3.3*.

Таблиця 3.3

Самооцінка студентами власного рівня професійної адаптації у процесі педагогічної практики

Рівні	До експериментального навчання				Після експериментального навчання			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	25	15,43	27	15,70	47	29,01	32	18,60
Достатній	100	61,73	103	59,88	114	70,37	107	62,21
Початковий	37	22,84	42	24,42	1	0,62	33	19,19

Джерело: складено автором самостійно

Водночас про ефективність запроваджених педагогічних умов у процес практичної підготовки свідчить самооцінка студентами власного рівня готовності до професійної діяльності. Узагальнені результати подаємо у вигляді гістограми (*рис. 3.7*).

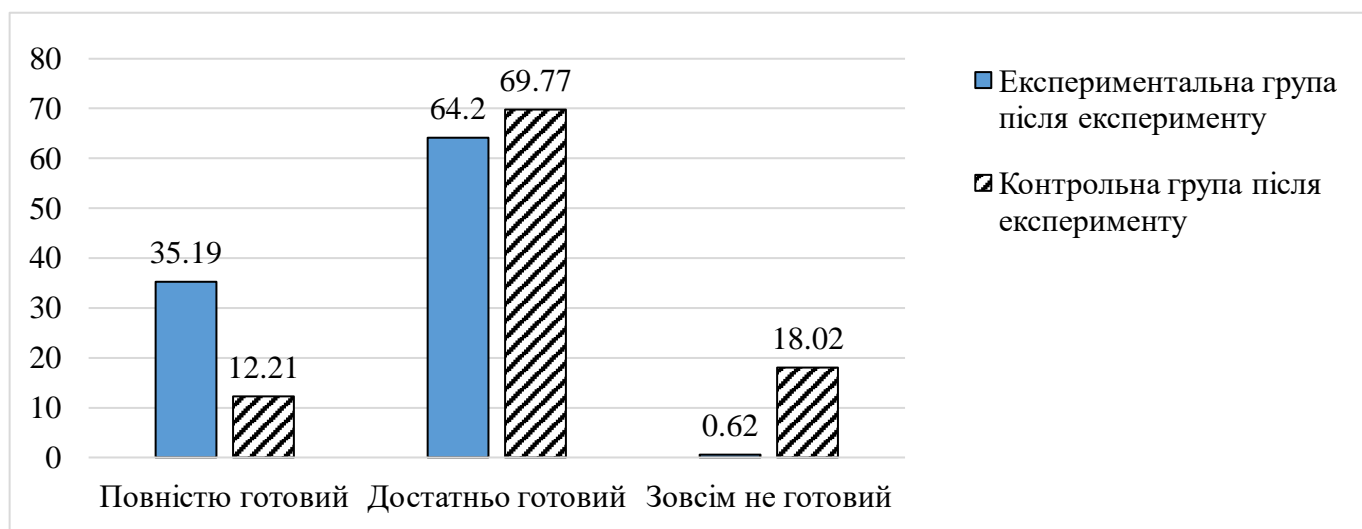


Рис. 3.7. Самооцінка студентами готовності до професійної діяльності (у %)

Джерело: складено автором самостійно

Вважаємо за необхідне проаналізувати результати експериментальної перевірки та за допомогою методів математичної статистики підтвердити ефективність розроблених педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

3.2. Аналіз результатів експерименту

Ефективність запроваджених педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики та педагогічного експерименту, що детально описані у попередніх розділах, виявляється в результатах проведеного дослідження. Основним методом дослідження на констатувальному етапі педагогічного експерименту було визначено анкетування студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня, з метою виявлення їх ставлення до педагогічної практики та до професійної адаптації, що формується у процесі її проходження, вмотивованості респондентів до підвищення рівня власної професійної адаптації. Частина запитань анкети була спрямована на виявлення загальної обізнаності майбутніх учителів початкової школи щодо професійної адаптації.

Результати формувального експерименту опрацьовані нами після закінчення здобувачами освіти виробничої практики у VII семестрі.

У процесі професійної адаптації під час проходження педагогічної практики студентами експериментальних груп цілеспрямовано реалізувалися визначені нами педагогічні умови, а здобувачі, які входили до контрольних груп педагогічну практику проходили традиційно. Порівняльний аналіз результатів моніторингу професійної адаптації майбутніх учителів початкової школи експериментальної та контрольної груп на основному та підсумковому етапах експерименту дозволив встановити ефективність розроблених педагогічних умов.

Для визначення вибіркової сукупності (кількість студентів) використано методику розрахунків І. Кокрена [77], за якою величина вибіркової сукупності визначається за формулою:

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{\sqrt{N}}}, \text{ де } n - \text{ величина вибіркової сукупності, необхідної для}$$

достовірності отриманих результатів; Δ^2 – значення похибки (0,05); N – генеральна сукупність (середня кількість майбутніх учителів початкових класів, які щорічно закінчують ЗВО за спеціальністю 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня) по Україні за період з 2017 р. по 2019 р. [192]. За здійсненими розрахунками мінімальний обсяг вибіркової сукупності становить 57 студентів. До експерименту було залучено 334 студентів контрольної (172 особи) та експериментальної (162 особи) груп. Така кількість студентів є цілком достатньою для одержання достовірних результатів дослідження.

У ході експерименту проведено один констатувальний, два контрольні та один підсумковий зрізи. Перший зріз (констатувальний) дав змогу встановити вихідний рівень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи перед проходженням навчальної (психолого-педагогічної) практики на першому курсі у II семестрі. Контрольні зрізи проводилися для встановлення динаміки формування компонентів професійної адаптації після проходження студентами різних етапів педагогічної практики, а саме: навчальної (пропедевтичної) практики (IV семестр) та виробничої (навчально-методичної) (VI семестр) практики

відповідно. Підсумковий зріз, що припадав на проходження виробничої практики (особистісно-професійне становлення) (VII семестр), був за своєю сутністю завершальним і дав змогу зробити висновки про сформований рівень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи за визначеними компонентами у процесі педагогічної практики.

Порівняння розподілу студентів ЕК і КГ за рівнями професійної адаптації відповідно до результатів констатувального експерименту здійснювали за формулою:

$$R_p = \frac{K_p}{n} \times 100 \% ,$$

де: K_p – кількість студентів за p – рівнем; p – *рівень* – рівень професійної адаптації студентів (початковий, достатній, високий); n – кількість студентів у групі; R_p – частка студентів від загальної кількості тих, кому властивий цей рівень [77].

Отримані показники засвідчили, що у студентів і КГ, і ЕГ результати сформованості рівнів професійної адаптації були майже однакові. Зазначимо, що у більшості з них переважали початковий і достатній рівні професійної адаптації. Результати сформованості компонентів професійної адаптації за рівнями у студентів КГ та ЕГ на констатувальному етапі дослідження подано у *табл. 3.4*.

Таблиця 3.4

Сформованість компонентів професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи (констатувальний етап, у %)

Рівні професійної адаптації	Групи	Компоненти професійної адаптації			
		Мотиваційно-аксіологічний	Когнітивний	Діяльнісний	Рефлексивний
		Значення (у %)			
Високий	КГ	8,72%	4,07%	5,23%	5,81%
	ЕГ	11,11%	3,09%	4,32%	8,03%
Достатній	КГ	52,33%	34,30%	33,72%	32,56%
	ЕГ	50,00%	37,65%	37,04%	30,86%
Початковий	КГ	38,95%	61,63%	61,05%	61,63%
	ЕГ	38,89%	59,26%	58,64%	61,11%

Джерело: складено автором самостійно

Констатувальний етап експерименту дав можливість визначити рівень сформованості професійної адаптації майбутніх учителів початкової школи ЕГ і КГ за всіма компонентами (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Рівні професійної адаптації майбутніх учителів початкової школи
(констатувальний етап експерименту, у %)**

Рівні професійної адаптації	Показники (у %)	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	6,64%	5,96%
Достатній	38,89%	38,23%
Початковий	54,47%	55,81%

Джерело: складено автором самостійно

Результати порівняння проведених упродовж експерименту зрізів засвідчили, що досліджуваний процес професійної адаптації у студентів ЕГ відбувався більш інтенсивно. Результати відображені у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Рівень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи за результатами проведених зрізів

Компоненти	Рівні професійної адаптації	Констатувальний зріз		Перший контрольний зріз		Другий контрольний зріз		Підсумковий зріз	
		Значення (у %)							
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-аксіологічний	Високий	8,72	11,11	10,47	15,43	12,79	25,93	18,61	36,42
	Достатній	52,33	50,00	54,65	55,56	55,81	59,26	63,37	62,96
	Початковий	38,95	38,89	34,88	29,01	31,40	14,81	18,02	0,62
Когнітивний	Високий	4,07	3,09	5,23	6,79	8,14	12,96	9,30	31,48
	Достатній	34,30	37,65	36,63	43,83	38,37	56,79	41,86	62,96
	Початковий	61,63	59,26	58,14	49,38	53,49	30,25	48,84	5,56

Продовження таблиці 3.6

Діяльнісний	Високий	5,23	4,32	6,39	9,26	10,47	19,75	12,21	35,80
	Достатній	33,72	37,04	36,05	44,44	45,93	58,64	47,67	63,58
	Початковий	61,05	58,64	57,56	46,30	43,60	21,61	40,12	0,62
Рефлексивний	Високий	5,81	8,03	6,98	10,49	11,05	21,60	13,37	35,80
	Достатній	32,56	30,86	38,95	44,45	47,09	62,35	52,33	63,58
	Початковий	61,63	61,11	54,07	45,06	41,86	16,05	34,30	0,62

Джерело: складено автором самостійно

Щодо результатів професійної адаптації студентів КГ у процесі педагогічної практики, то у них, як правило, поступово з'являється орієнтація на її формування, що пов'язано з ефективністю практичної підготовки в цілому, а також вимогами освітнього процесу, але переважна більшість майбутніх учителів все ж потребує стимулювання та педагогічної підтримки від керівників практики, як від ЗВО, так і від бази практики, що обумовлено умовами експерименту. Основними мотивами студентів КГ є почуття обов'язку, бажання отримати позитивну оцінку, схвалення тощо. Разом з тим, систематичний розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної практики студентів ЕГ забезпечує збільшення частки майбутніх учителів початкових класів із високим і достатнім рівнем професійної адаптації за мотиваційно-аксіологічним компонентом.

Зміни у показниках в експериментальній та контрольній групах у цифровому та відсотковому значеннях до експерименту (констатувальний етап) і після (контрольний етап дослідження), наведені у *табл. 3.7* відображають суттєві зміни у рівнях сформованості кожного компоненту професійної адаптації.

Як бачимо, аналіз даних засвідчує, що сформованість високого рівня професійної адаптації майбутніх учителів початкової школи зростає за всіма компонентами.

Таблиця 3.7

Результати сформованості компонентів професійної адаптації респондентів контрольної та експериментальної груп за рівнями

Компоненти	Рівні професійної адаптації	Показники до експерименту				Показники після експерименту			
		КГ (172 особи)		ЕГ (162 особи)		КГ (172 особи)		ЕГ (162 особи)	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Мотиваційно-аксіологічний	Високий	15	8,72	18	11,11	32	18,61	59	36,42
	Достатній	90	52,33	81	50,00	109	63,37	102	62,96
	Початковий	67	38,95	63	38,89	31	18,02	1	0,62
Когнітивний	Високий	7	4,07	5	3,09	16	9,30	51	31,48
	Достатній	59	34,30	61	37,65	72	41,86	102	62,96
	Початковий	106	61,63	96	59,26	84	48,84	9	5,56
Діяльнісний	Високий	9	5,23	7	4,32	21	12,21	58	35,80
	Достатній	58	33,72	60	37,04	82	47,67	103	63,58
	Початковий	105	61,05	95	58,64	69	40,12	1	0,62
Рефлексивний	Високий	10	5,81	13	8,03	23	13,37	58	35,80
	Достатній	56	32,56	50	30,86	90	52,33	103	63,58
	Початковий	106	61,63	99	61,11	59	34,30	1	0,62

Джерело: складено автором самостійно

Різниця у динаміці професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів КГ і ЕК за компонентами обчислено за формулою: $x = x_2 - x_1$, де x – результат динаміки зростання рівня професійної адаптації за відповідним компонентом; x_1 – показник рівня професійної адаптації за відповідним компонентом у КГ (у %); x_2 – показник рівня професійної адаптації за відповідним компонентом в ЕГ (у %); x_1 та x_2 визначені як середні кількісні показники професійної адаптації за відповідним компонентом у КГ та ЕГ.

Динаміку змін у професійній адаптації студентів КГ і ЕГ (до та після експерименту) відображено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Динаміка професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики (у %)

Компоненти професійної адаптації	Хід експерименту	Контрольна група			Експериментальна група		
		Рівні					
		Високий	Достатній	Початковий	Високий	Достатній	Початковий
Мотиваційно-аксіологічний	До	8,72	52,33	38,95	11,11	50,00	38,89
	Після	18,61	63,37	18,02	36,42	62,96	0,62
	Динаміка	+9,89	+11,04	-20,93	+25,31	+12,96	-38,27
Когнітивний	До	4,07	34,30	61,63	3,09	37,65	59,26
	Після	9,30	41,86	48,84	31,48	62,96	5,56
	Динаміка	+5,23	+7,56	-12,79	+28,39	+25,31	-53,70
Діяльнісний	До	5,23	33,72	61,05	4,32	37,04	58,64
	Після	12,21	47,67	40,12	35,80	63,58	0,62
	Динаміка	+6,98	+13,95	-20,93	+31,48	+26,54	-58,02
Рефлексивний	До	5,81	32,56	61,63	8,03	30,86	61,11
	Після	13,37	52,33	34,30	35,80	63,58	0,62
	Динаміка	+7,56	+19,77	-27,33	+27,77	+32,72	-60,49

Джерело: складено автором самостійно

Позитивна динаміка (знак «+») сформованості високого рівня спостерігається під час формування кожного компонента професійної адаптації. Порівнюючи показники КГ та ЕГ, можемо зробити висновок, що результати сформованості компонентів професійної адаптації у студентів ЕГ перевищують результати КГ більше, ніж вдвічі. Це свідчить про те, що розроблена нами методика формувального експерименту є ефективною.

Зміни у показниках низького рівня професійної адаптації студентів ЕГ, а саме негативна динаміка (знак «-») цих показників дає змогу стверджувати про

ефективність запроваджених педагогічних умов у ході педагогічної практики та позитивні результати дослідження.

Зазначимо, що зміни у показниках професійної адаптації відбулися як у студентів КГ, так і ЕГ. Аналіз даних засвідчив, що в результаті експерименту студенти ЕГ виявили більш високі показники професійної адаптації.

З метою порівняльного оцінювання узагальнених результатів досліджуваного процесу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики в таблиці 3.9 подаємо показники, отримані у ході констатувального й формувального етапів експерименту.

Таблиця 3.9

Стан професійної адаптації майбутніх вчителів початкової школи за результатами експерименту (у %)

Рівні професійної адаптації	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	5,96	6,64	13,37	34,88
Достатній	38,23	38,89	51,31	63,27
Початковий	55,81	54,47	35,32	1,85

Джерело: складено автором самостійно

Аналіз отриманих результатів засвідчує, що після проведення експерименту показники професійної адаптації студентів ЕГ виявились більш високі, ніж у студентів КГ, що відображено через збільшення частки тих студентів, які мають високий та достатній рівні професійної адаптації.

Такі обчислення показників, як:

- *зміни показників рівнів професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи* ($ДН=ДЕ-ПЕ$, де: ДН – динаміка за кожним рівнем професійної адаптації; ДЕ – показник рівня професійної адаптації за кожним компонентом до експерименту (у %); ПЕ – показник рівня професійної адаптації за кожним компонентом після експерименту (у %));
- *підтвердження достовірності отриманих процентних чисел та їхньої різниці за формулою різниці процентних чисел та середнього відношення похибки різниці*

процентних чисел ($D = P_1 - P_2$, де P_1 – результат у ЕГ (у), P_2 – результат у КГ (у));

– середня похибка різниці процентних чисел за формулою:

$$M_d = \sqrt{\frac{p_1 q_1}{n_1} + \frac{p_2 q_2}{n_2}}, \text{ де } M_d \text{ – середня похибка різниці процентних чисел,}$$

p_1 і p_2 – результати у, а q_1 і q_2 – відповідно $100 - p_1$ і $100 - p_2$, n_1 і n_2 – кількість явищ, що досліджуються),

дали змогу встановити, що коли різниця процентних чисел у два рази більша середньої похибки різниці процентних чисел ($t > 2$), то можна різницю між двома процентними числами вважати довірчою, а при трикратній похибці ($t > 3$) – різниця абсолютно довірна ($t = \frac{D}{M_d}$).

Тому, отримавши середню похибку різниці $t > 3$, можемо стверджувати про достовірність отриманих результатів експериментального дослідження.

З метою уточнення результатів експериментального дослідження та перевірки гіпотези про підвищення рівня професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи при впровадженні розроблених нами педагогічних умов у процес педагогічної практики було використано критерій Пірсона (критерій χ^2).

Таким чином, експериментальна перевірка підтвердила ефективність розроблених нами педагогічних умов підвищення рівня професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики. Високий рівень професійної адаптації за всіма компонентами мають 34,88% студентів ЕГ і 13,37% – КГ; достатній відповідно – 63,27% і 51,31%; початковий – 1,85% і 35,32%. У результаті експериментальної роботи в контрольній групі високий рівень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики зріс порівняно із констатувальним етапом на 7,41%; достатній – на 13,08%; початковий зменшився – на 20,49%. В експериментальній групі високий рівень зріс на 28,24%; достатній – на 24,38%; початковий – зменшився на 52,62%.

У загальному різниця за високим рівнем професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики контрольної та експериментальної груп за результатами дослідно-експериментальної роботи склала 21,51%, за достатнім – 11,96%, за початковим – 33,47% (рис. 3.8).

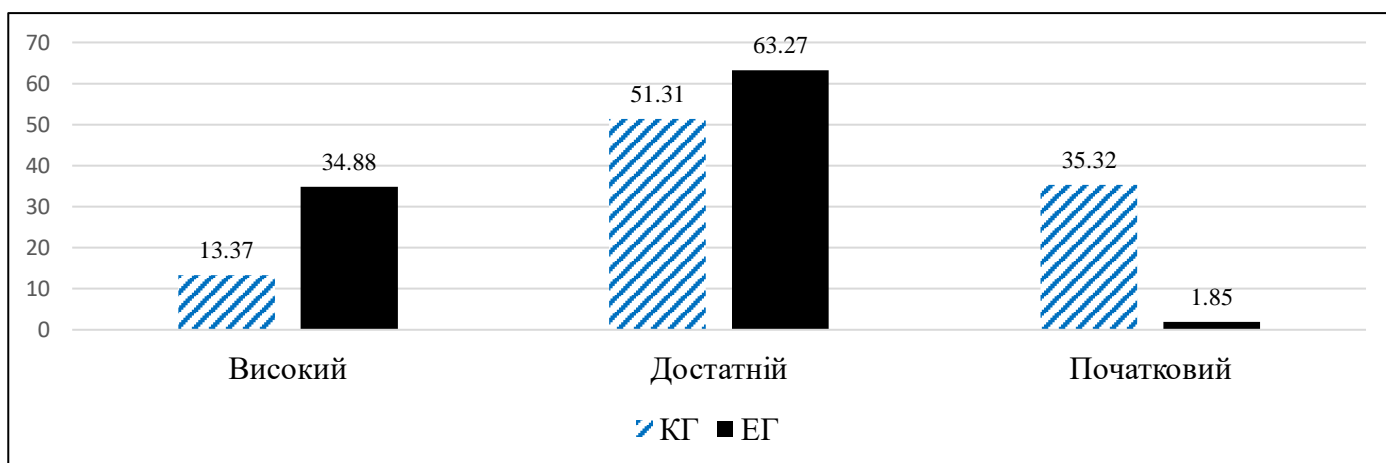


Рис. 3.8 Розподіл учасників експерименту за рівнями професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики (на формульованому етапі)

Джерело: складено автором самостійно

Отже, висунута на початку дослідження гіпотеза отримала своє підтвердження.

Висновки до третього розділу

Перевірка ефективності педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики включала:

1. Експериментальну перевірку, яка довела дієвість визначених педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики. На основі визначених критеріїв (мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, праксеологічний, рефлексивно-аналітичний) за мотиваційно-аксіологічним, когнітивним, діяльнісним і рефлексивним компонентами, їхніх показників встановлено рівні (початковий, достатній, високий) професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики. Визначено, що характеристика рівнів професійної адаптації є об'єднанням

показників кожного з визначених критеріїв діагностування. В подальшому це стало складовою комплексної діагностики, що використовувалася під час проведення констатувального і формувального етапів експерименту. На констатувальному етапі експерименту було розроблено методику проведення експерименту; відібрано експериментальну та контрольну групи студентів; розроблено запитання для анкетування і тестування студентів, методики експертного оцінювання професійної адаптації студентів у процесі проходження практики та самоаналізу студентами власного рівня професійної адаптації з метою встановлення попереднього рівня професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи. На формувальному етапі експерименту відбувалась реалізація обґрунтованих педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи в освітньому процесі ЗВО. Динаміку рівнів сформованості професійної адаптації студентів експериментальної та контрольної груп визначено за допомогою зрізів, які включали такі діагностичні методи, як: спостереження за практикантами у ході виконання ними завдань, визначених програмою практики, під час консультацій у процесі практики, на звітних конференціях, проміжних звітах з практики та, так званих, «наставницьких сесіях» з педагогічної практики; бесіди, тестування, анкетування, самоаналізу студентів. На контрольному етапі експерименту проведено підсумковий зріз стану професійної адаптації майбутніх фахівців; оброблення здобутих емпіричних даних, співвіднесення результатів експерименту з поставленою метою і завданнями, коригування змісту розроблених педагогічних умов відповідно до очікуваного результату. Оцінювання здійснювалося відповідно до визначених рівнів професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи: початкового, достатнього і високого.

2. Аналіз результатів експерименту, який засвідчив, що наприкінці формувального етапу контрольний зріз визначення стану професійної адаптації студентів контрольних та експериментальних груп виявив значну позитивну динаміку. За результатами дослідження показники у майбутніх учителів початкової школи ЕГ були вищі, ніж КГ, що підтверджує ефективність проведення формувального етапу експерименту. Результати перевірки здійснено відповідно до

розроблених критеріїв, показників і рівнів професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи.

Результати педагогічного експерименту викладено у таких наукових і методичних публікаціях авторки [89; 94; 95].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Теоретичне та експериментальне дослідження проблеми професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики дало підстави зробити наступні висновки:

1. Проаналізовано стан розробленості проблеми професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи в педагогічній теорії та практиці. Зроблено акцент на міждисциплінарному характері дослідження. З'ясовано, що проблема адаптації особистості є полісемантичною та універсальною, а її зміст визначається залежно від аспектів, що розглядаються (біологічний, філософський, соціальний, психологічний, педагогічний та інші). Узагальнення проаналізованих концепцій дозволило виокремити сукупність базових методологічних підходів до реалізації завдань дослідження, а саме: компетентнісний, системний, діяльнісний та особистісно орієнтований. Встановлено відсутність єдиної класифікації видів адаптації, що обумовлено відмінностями в міждисциплінарному вивченні питань адаптації особистості. Окреслено значення професійної адаптації у процесі підготовки майбутнього фахівця серед інших проблем успішної професіоналізації особистості. Зазначено, що її вирішення значною мірою сприяє подоланню нестабільності та плинності педагогічних кадрів, повільного зростання педагогічної майстерності та творчості вчителя.

2. Уточнено сутність і зміст базових понять дослідження, а саме: «професійна адаптація», «професійна педагогічна підготовка», «педагогічна практика», «професійна готовність студента до виконання професійних функцій», «професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики». Визначено поняття «професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи» як процес пристосування майбутнього вчителя до професійної діяльності, її умов, досягнення планової продуктивності праці та відповідності між професійними намірами, інтересам, якостями особистості та вимогами професійного стандарту. Встановлено, що вирішальною умовою ефективної професійної адаптації випускника до практичної діяльності, подальшого його

професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації є професійна готовність до виконання професійних функцій, яка є особистісною якістю, що проявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, прагненні займатися нею після закінчення закладу вищої освіти, допомагає молодому фахівцю успішно здійснювати професійні функції, використовувати набуті знання і досвід, здійснювати самоконтроль і долати непередбачені труднощі та перешкоди. Уточнено поняття «педагогічна практика» як невід'ємна складова професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що враховує принципи наступності та неперервності і спрямована на формування їхньої фахової компетентності у квазіпрофесійному та реальному професійному середовищі. Обґрунтовано поняття «професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики» як поетапний динамічний процес гармонізації професійних намірів, особистісних якостей та вимог професії здобувача вищої освіти, що передбачає його входження у квазіпрофесійне та реальне професійне середовище із дотриманням принципу наступності, при якому відбувається поступове набуття ним педагогічного досвіду, усвідомлення професійних функцій, пристосування до умов та особливостей професійної діяльності вчителя початкової школи.

3. Визначено та охарактеризовано структурні компоненти професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики (мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), вплив на формування кожного з яких забезпечує розвиток професійної адаптації в цілому. Визначено етапи професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики (підготовчий, початковий, основний, підсумковий). Розроблено критерії сформованості професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики (мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, праксеологічний, рефлексивно-аналітичний) та їхні показники, які зкорельовані з визначеними структурними компонентами професійної адаптації. Обґрунтовано та охарактеризовано рівні професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики (початковий, достатній, високий). Проаналізовано та визначено основні недоліки у процесі організації

педагогічної практики (брак фахових теоретичних знань, відсутність достатнього досвіду практичної діяльності, низька вмотивованість на професійну діяльність), що стало підставою до обґрунтування педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики.

4. Розроблено та обґрунтовано педагогічні умови професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, що передбачають удосконалення змістовно-методичної складової педагогічної практики; здійснення психолого-педагогічного супроводу студента – майбутнього вчителя початкової школи – у процесі педагогічної практики; моніторинг професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі проходження педагогічної практики. Зміст програми педагогічної практики спрямовано на адаптацію студентів до професійного середовища закладів освіти різних типів у ході виконання завдань практики. До організаційних форм, що забезпечують ефективність досліджуваного процесу, віднесено тренінги професійної адаптації у процесі педагогічної практики поза навчальним планом. Підтверджено ефективність проведення таких тренінгових занять на базі центрів практичної підготовки (центрів компетентностей), на яких створюються сприятливі умови для адаптації студентів до подальшої професійної діяльності у процесі педагогічної практики. Визначено особливості та види психолого-педагогічного супроводу студентів у процесі педагогічної практики, що вирізняються за ступенем самостійності студентів у ході виконання завдань програми практики. Створено та апробовано діагностичний інструментарій для здійснення моніторингу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, зокрема з використанням засобів соціальних мереж та іншого електронного контенту, для встановлення мотиваційно-ціннісного ставлення практикантів до професійної діяльності, зокрема у процесі педагогічної практики, усвідомлення значення професійної адаптації, її особливостей та визначення динаміки у її формуванні. Розроблено методичні рекомендації до моніторингових досліджень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, що враховують професійну адаптацію здобувачів освіти у процесі педагогічної практики. Зазначені

педагогічні умови узгоджено зі структурними компонентами професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики, їхнє комплексне та системне застосування на кожному із видів педагогічної практики дозволило здійснити цілісний вплив на розвиток професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи.

5. Експериментально перевірено та доведено, що професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики набуває ефективності, якщо створюються відповідні педагогічні умови, що комплексно впливають на формування кожного її структурного компоненту під час всіх видів педагогічної практики. Оцінку результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи здійснено на основі порівняльного аналізу змін показників ЕГ і КГ, перевірки валідності отриманих результатів за допомогою критерію Пірсона (χ^2). Отримані результати засвідчили, що до організації експериментальної роботи студенти ЕГ і КГ перебували приблизно на одному рівні професійної адаптації. Аналіз та узагальнення результатів формувального етапу експерименту дослідження дозволили встановити позитивну динаміку кількісно-якісних змін на усіх рівнях професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики. Після проведення експериментальної роботи відбулось збільшення кількості студенти ЕГ на високому та достатньому рівнях, водночас зменшення їхньої кількості на початковому рівні. Це дозволило зробити висновок, що у разі впровадження у процес педагогічної практики майбутнього вчителя початкової школи змістовно-методичного забезпечення, спрямованого на адаптацію практикантів до професійного середовища закладу освіти, здійснення психолого-педагогічного супроводу практикантів та систематичного моніторингу професійної адаптації у процесі педагогічної практики її рівень значно підвищується.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, тому подальшого вивчення потребує зарубіжний досвід дослідження професійної адаптації у процесі професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абдуллина О. А., Загрязкина Н. Н. *Педагогическая практика студентов : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов*. Москва : Просвещение, 1989. 175 с.
3. Абсалямова Я. В. *Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти»*. Київ, 2005. 20 с.
4. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности*. Москва : Наука, 1980. 335 с.
5. Александров Д. О., Охріменко І. М., Дрозд О. Ю. Особливості професійно-психологічної адаптації працівників національної поліції України до правоохоронної діяльності. *Наука і освіта*. 2017. № 11. С. 35—45. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-11-4>
6. Александрова О. С. Проблема людини в філософії: осягнення взаємодії конкурентних і кооперативних засад її буття. *Культура народів Причорномор'я* : науч. журнал. 2006. № 73. С. 214–217.
7. Александровский Ю. А. *Состояния психической дезадаптации и их компенсация*. Москва, 1976. 243 с.
8. Ананьев Б. Г. *О проблемах современного человекознания*. СПб. : Питер, 2001. 272 с.
9. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Наук. вісник Миколаївського держ. ун-ту ім. В.О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 1.28. С. 12–20.
10. Асмолов А. Г. *Психология личности*. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
11. Афанасьєва Н., Перелигіна Л. А. *Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу : навчальний посібник*. Харків : ХНАДУ, 2015. 315 с.

12. Ащепков В. Т. Профессиональная адаптация преподавателя. *Высшее образование в России*. 1998. № 4. С. 67–72.
13. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва : Педагогика, 1982. 192 с.
14. Бабуцидзе М. О. Развитие рефлексивных умений молодого учителя в процессе профадаптации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 – «Теория и история образования». Курган : КГПИ, 1998. 22 с.
15. Багдасарян А. А. Система развивающего взаимодействия «учитель-наставник-студент» как фактор профессионального становления будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сочинский гос. унт-т туризма и курортного дела. Сочи, 2006. 250 с.
16. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2010. № 8. С. 46–50.
17. Байбекова Л. О. Педагогічні умови адаптації майбутніх філологів до професійної діяльності. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 55. С. 117-128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2016_55_15 (дата звернення: 11.11.2020).
18. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопросы психологии*. 1989. № 1. С. 92-100.
19. Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального научения. *Современная зарубежная социальная психология*. Москва : Изд-во МГУ, 1984. С. 55–60.
20. Белан Т. Г. Професійна адаптація майбутніх учителів технологій в процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.02 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2014. 19 с.
21. Бенедиктова Л. Ф. Взаимосвязь адаптации личности студента к вузу и педагогической деятельности в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Мн., 1979. 19 с.
22. Бергер В. Я. Методологические аспекты изучения адаптивных явлений. *Вопросы теории адаптации*. Ленинград : Наука, 1987. Т. 160. С. 13–30.
23. Березин Ф. В. Психическая и психофизиологическая адаптация. Ленинград : Наука, 1987. 268 с.
24. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 420 с.

25. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків : Вид-во НТУ «ХПИ», 2008. № 2. С. 109–115.
26. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
27. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 14.
28. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителів початкових класів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2002. № 2. С. 60–62.
29. Біляковська О. О. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні : дис ...д-ра пед. Наук : 13.00.04. Київ, 2020. 557 с.
30. Бодалев А. А., Ковалев Г. А. Активные методы обучения педагогическому общению. Москва : Просвещение, 1983. 98 с.
31. Боднарук І. М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 264 с.
32. Бодненко Д. М., Жильцов О. Б., Лещинський О. Л., Мазур Н. П. Моніторинг навчальної діяльності: навчальний посібник. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. 276 с.
33. Большой психологический словарь / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
34. Бондар В. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 22–23.
35. Бондаренко О. М. Соціальна адаптація: сутність та її складники. *Наукове пізнання*. 2002. № 10. С. 23–24.
36. Бондаренко Г. Л. Формування риторичних умінь у майбутнього вчителя початкової школи засобами тренінгу. *Традиції та інновації у підготовці*

вчителя початкової школи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Умань / УДПУ ім. П. Тичини. Умань, 2011. С. 24–27.

37. Борисенко Н.М., Бальоха А.С. Педагогічні умови формування природознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Чисте місто. Чиста ріка. Чиста планета* : збірник матеріалів форуму. Херсон : ХТПП, 2018. С. 191-196.

38. Браславська О., Макаревич І. Сучасні підходи до створення організаційно-педагогічних умов педагогічної практики студентів ВНЗ. *Зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту*. 2014. Ч. 1. С. 52–58.

39. Братко М. В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 135. С. 67–72. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5576/> (дата звернення: 24.09.2020)

40. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія. Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2017. 424 с.

41. Бурмистрова Е. В. Методическая система профессиональной адаптации педагога в учреждении среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования». Москва, 2009. 24 с.

42. Васильєв В. В. Соціальна адаптація особистості до професійної діяльності. *Вісник Дніпропетровського ун-ту*. 2006. Вип. 14. С. 215–221.

43. Василюк А. В., Танась М. Педагогічний словник-лексикон (українсько-англо-польський). 2-ге вид. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2013. 224 с.

44. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.

45. Верещагин В. Ю. Философские проблемы теории адаптации человека. Владивосток : Изд. Дальневосточного ун-та, 1988. 163 с.

46. Вершловский С. Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. Ленинград : Знание, 1983. 32 с.

47. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Дніпропетр. нац. ун-т. Луганськ, 2006. 432 с.
48. Воловик П. М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці : навч. посіб. Київ : Рад. школа, 1969. 222 с.
49. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : автореф. дис ... д-ра пед. наук. Київ, 2009. 44 с.
50. Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ : монографія. Хмельницький, 2007. 248 с.
51. Галус О. М. Сутність процесу адаптації особистості за умов навчання у ВНЗ. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 7. С. 62-68.
52. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 14–16.
53. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптаций (историко-методологическое исследование). Ленинград : Наука, 1989. 189 с.
54. Глазкова І. Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів : монографія. Бердянськ : Ткачук О. В., 2013. 416 с.
55. Глузман Н. А. Історія розвитку педагогічної практики в системі вищої освіти майбутніх педагогів. *Сучасна початкова освіта: вектори розвитку* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2012. С. 65–87.
56. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
57. Горленко В. П. Педагогическая практика студентов : новые научные подходы *Педагогика*. 1996. № 5. С. 63–69.
58. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы. Москва : Педагогика, 1997. 136 с.
59. Гриневич Л. В Україні з'явиться система моніторингу

працевлаштування випускників профтехів та вишів. *Міністерство освіти і науки України*. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/liliya-grinevich-v-ukrayini-zyavitsya-sistema-monitoringu-pracevlashtuvannya-vipusknikiv-proftehiv-ta-vishiv> (дата звернення: 25.06.2020).

60. Гринькевич О. Управління конкурентоспроможністю вищої освіти України (методологія аналізу і системи моніторингу) : дис. ... д-ра економ. наук : 08.00.03. Львів, 2018. 619 с.

61. Гринькевич О., Садова У., Левицька О. Міжнародний досвід моніторингу працевлаштування випускників та шляхи його застосування в Україні. *Демографія та соціальна економіка*. 2019. Вип. 1(35). С. 126–138. DOI: <https://doi.org/10.15407/dse2019.01.126>

62. Гришанов Л. К., Цуркан В. Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов. *Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов в вузе*. Кишинев : Изд-во Кишиневского ун-та, 1990. С. 3 - 17.

63. Грیشнова О. А., Самарцева А. Є. Молоді спеціалісти на ринку праці: проблеми конкурентоспроможності та працевлаштування. *Економіка и управление*. 2013. № 2. С. 49–54.

64. Гуменюк О. М. Конфліктні взаємовідносини між учителями та учнями підліткового віку. *Психологія* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. 1999. Вип. 4(7). С. 195–200.

65. Гура С. О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2004. 20 с.

66. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.

67. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. Москва : Наука, 1970. 272 с.

68. Давидович В. О. Професійна адаптація випускників профтехучилищ на виробництві : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопіл. держ. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2003. 20 с.
69. Дичев Т. Г., Тарасов К. Е. Проблема адаптации и здоровье человека (методологические и социальные аспекты). Москва : Медицина, 1976. 183 с.
70. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
71. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Москва, 1983. 221 с.
72. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь. Личность, образование, самообразование, профессия. Минск : Хэлтон, 1998. 399 с.
73. Егорова Л. Г. Методические указания по социальной и профессиональной адаптации студентов в техническом вузе. Казань, 1983. 48 с.
74. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1989. 189 с.
75. Ельникова О. Е. Психологические барьеры социализации в подростковом возрасте : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Елец, 2004. 185 с.
76. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України / головний ред.: В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
77. Євтух М. Б. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях : підруч. Київ : Інформаційні системи, 2012. 428 с.
78. Єльнікова Г. Технологія адаптивного управління персоналом організації. *Науковий вісник ін-ту проф.-тех. освіти НАПН України.*, 2011. С. 8–14.
79. Желанова В. В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. / ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2014. 46 с.
80. Жильцов О. Б. Сучасні підходи до проектування навчального процесу в умовах євроінтеграції. *Вища школа.* 2009. № 11. С. 40–49.

81. Життєва компетентність особистості : науково-метод. посібник / ред.: Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
82. Завражна О., Салтикова А. Аналіз результатів моніторингу професійної діяльності випускників спеціальності фізика. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. Вип. 1. С. 251–259. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_1_34 (дата звернення: 25.06.2020).
83. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Н. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Изд. 3-е, испр. Москва : Академия, 2006. 208 с.
84. Зажерило Я. С. Застосування педагогічного тренінгу в процесі підготовки майбутнього вчителя історії. *Наук. вісник Миколаїв. держ. ун-ту. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2006. Вип. 12, т.1. С. 265–271.
85. Замятна О. Л. Аналіз типових труднощів у майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики. *Дошкільна і початкова освіта: сьогодення і перспективи розвитку : матер. Всеукр. науково-практ. інтернет-конференції*. м. Київ, 17-18 травня 2017 р. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/preschool/paper/viewFile/119/123>
86. Замятна О. Л. Використання соціальних мереж у діяльності університету щодо сприяння працевлаштуванню випускників. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. 2018. Вип. 17. С. 135–142.
87. Замятна О. Л. Змістовно-методична складова частина професійної адаптації майбутнього вчителя початкових класів у процесі педагогічної практики. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 29. Т. 1. С. 124-129. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-1.25>
88. Замятна О. Л. Інноваційні методи в діяльності закладів вищої освіти щодо сприяння працевлаштуванню за фахом випускників. *Професійна підготовка сучасного педагога: виміри міжнародного співробітництва : матер. Міжнар. науково-практ. інтернет-конференції*. м. Київ, 22 травня 2018 р. Педагогічний

інститут Київського університету імені Бориса Грінченка. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ppspvms/paper/viewFile/201/194>

89. Замятна О. Л. Моніторинг працевлаштування випускників у контексті діагностики їхньої професійної адаптації (міжнародний досвід). *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2020. Вип. 4. С. 42-48.

90. Замятна О. Л. Проблема професійної адаптації вчителя початкової школи в Україні в історичному контексті. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи* : матер. Міжнар. науково-практичної конференції. м. Ніжин, 20-21 жовтня 2016 р. / Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2016. С. 56–58.

91. Замятна О. Л. Характеристика складових професійної адаптації вчителя початкової школи. *Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи* : зб. тез Міжнар. науково-практ. конференції. м. Київ, 2 грудня 2016 р. / Івано-Франківськ : НАІР. 2017. С. 226–228.

92. Замятна О. Л., Мартиненко С. М. Професійна адаптація вчителів початкової школи до умов практичної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : Матеріали ІХ Міжнар. науково-практ. інтернет-конференції : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 9. С. 148–150.

93. Замятна О. Л., Мартиненко С. М. Ретроспективний аналіз проблеми професійної адаптації вчителя початкової школи в Україні. *Молодий вчений*. 2016. № 8. С. 346–349.

94. Замятна О. Л. Особливості здійснення моніторингу професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : збірник наукових праць. Вип.4(97). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. С. 86-95.

95. Замятна О. Л. Реалізація психолого-педагогічного супроводу майбутніх учителів початкових класів у процесі їхньої професійної адаптації. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки*, 2020. Вип. 2 (43). С. 37-43.

96. Занятость населения : изучение и регулирование / Котляр А, Трубин В., Талалай М. и др. Москва : Финансы и статистика, 1983. 183 с.
97. Зарплата всіх освітян зросте від 20% до 70% вже 2020 року. *Урядовий портал* / Мін-во освіти і науки України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/zarplata-vsih-osvityan-zroste-vid-20-do-70-vzhe-2020-roku> (дата звернення: 10.11.2020).
98. Зарудня О.М. Підготовка вчителя початкової школи до моніторингу власної професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 21 с.
99. Згурська М. П. Розвиток педагогічної культури молодих викладачів електротехнічних дисциплін в умовах технічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2013. 243 с.
100. Зеер Е. Ф. Профессиональное становление личности: кризисы и их преодоление. *Профессионально-педагогическое образование*. Екатеринбург : СИПИ, 1994. С. 39–44.
101. Землякова Т. В. Емоційний фактор в структурі процесу адаптації : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1996. 16 с.
102. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 1999. 384 с.
103. Золотухіна С. Т. Розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (IX–XIX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1995. 406 с.
104. Зубченко В. Г. Проблеми професійної адаптації студентів першого курсу. *Наукові записки КДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград : КДПУ, 2015. Вип. 135. С. 116–121.
105. Зязюн І. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта : педагогіка і психологія* : польсько-український, українсько-польський журнал. Київ : Ченстохова, 2004. Т. 6. С. 209–222.
106. Іванюк Г. І., Дем'яненко В. І. Практико зорієнтована підготовка майбутнього вчителя початкової школи. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2. С.

137–152. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_2_15 (дата звернення: 11.11.2020).

107. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Центральний ІППО АПН України. Київ, 2007. 23 с.

108. Ільїч Л. М. Взаємодія ринків праці та освіти: сутність, характерні риси та модель функціонування. *Економіка та держава*. 2017. № 4. С. 69–74.

109. Кавалеров А. І., Бондаревська А. М. Соціальна адаптація: феномен і прояви : монографія. Одеса : Астропринт, 2005. 109 с.

110. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 248 с.

111. Калінін А. М. Професійна адаптація викладачів економічних дисциплін у льотних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2011. 20 с.

112. Кан-Калик В. А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в ВУЗе : сб. науч. тр. Грозный, 1980. С. 5–13.

113. Кара С. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2012. 20 с.

114. Кара С. І. Педагогічна практика як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів. *Зб. наук. пр. Бердянський держ. пед. ун-ту*. Бердянськ : БДПУ, 2011. № 2. С. 118–122 .

115. Кацова Л. І. Особистісно орієнтований підхід у підготовці студентів до педагогічної практики. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : монографія. Харків : ХДАДМ (ХХП), 2006. № 1. С. 47–49.

116. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2004. 196 с.
117. Кипиченко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 311 с.
118. Кириченко В. В. Становлення особистісної ідентичності у процесі професійної адаптації: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.03. Київ, 2014. 255 с.
119. Кисла О. Ф. Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України, ІППО. Київ, 2008. 20 с.
120. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969. 153 с.
121. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи : технологічна складова : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2009. 375 с.
122. Ковальова І. О. Використання передового педагогічного досвіду в процесі формування професійної майстерності майбутніх педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Харків, 1997. 24 с.
123. Коган Б. М. Стресс и адаптация. *Знание*. 1980. № 10. С. 12–19.
124. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах : учеб. пособие для вузов. Москва : Айрис-пресс, 2006. 256 с.
125. Коджаспирова Г. М. Формирование готовности учителя начальных классов к профессиональному самообразованию : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 – «Теория и история педагогики». Москва, 1995. 23 с.
126. Козій М. К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики : метод. посіб. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2001. 140 с.
127. Кокун О. М. Адаптація як структурний компонент психофізіологічного забезпечення педагогічної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства* : Матеріали міжнар.

конференції до 80-ї річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова, 18-19 жовтня 2000 року. Київ, 2000. Вип. 2. С. 77–79.

128. Коломинский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособие. Спб. : Речь, 2007. 240 с.

129. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

130. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ, 1987. 131 с.

131. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р від 14 груд. 2016 р. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>).

132. Кончанин Т. Л. Структура процесса адаптации молодых специалистов. *Актуальные проблемы науки философии, социологии*. Ростов, 1979. 127 с.

133. Корель Л. В. Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики Новосибирск : Наука, 2005. 423 с.

134. Котун К. Значення педагогічної практики у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи у Фінляндії. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2013. № 2-3. С. 133-138.

135. Кремень В.Г. Сучасний навчальний процес як синергетична система. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / ред.: В. Кремень, Т. Левицький, В. Огнев'юк, С. Сисоєва. Київ : Едельвейс, 2013. С. 21–46.

136. Крецька Ю. А. Педагогічні умови адаптації майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2014. 20 с.

137. Кряжева И. К. Социально-психологические факторы адаптированности личности : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.05 – «Социальная психология». Л., 1979. 22 с.

138. Кряжева И. К., Зотова О. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности. *Методология и методы социальной психологии*. Москва, 1977. 195 с.
139. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности. Саратов, 1991. 76 с.
140. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів : автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 – «Соціальна психологія». Київ, 2004. 20 с.
141. Кухарчук Т. А. Організаційно-педагогічні умови адаптації молодих вчителів природничих дисциплін до роботи в школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти». Тернопіль, 2008. 20 с.
142. Кушнірук С. А. Конкурентоспроможність майбутніх вчителів як критерій їх професійної компетентності (теоретичний аналіз проблеми). С. 133–139.
143. Лавриненко Л. М. Взаємодія ринку праці з ринком освітніх послуг. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2016. Вип. 9. С. 592–596. URL: <http://global-national.in.ua/archive/9-2016/121.pdf> (дата звернення: 20.09.2020).
144. Лавріненко О. А. Практична професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти України (1917–1928 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1998. 175 с.
145. Лазарева О. М. Творча самореалізація особистості як умова підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2006. Вип. 29. С. 133–14.
146. Ларіонова Н. Б. Практика як фактор оптимізації професійного становлення майбутніх соціальних педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2009. № 4. С. 93–96.
147. Легенький М. І. Психолого-педагогічна пропедевтика як засіб відбору майбутніх вчителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 1993. 24 с.

148. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / АПН України ; ІППО. Київ, 2005. 20 с.

149. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : ИПЛ, 1975. 302 с.

150. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва : Психология, 1981. 237 с.

151. Леонтьев Д. А. Теория личности А. Ф. Лазурского: от склонностей к отношениям. *Методология и история психологии*. 2008. Т. 3. № 4. С. 7–20.

152. Лернер И. Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? Москва : Знание, 1978. 46 с.

153. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва : Знание, 1980. 96 с.

154. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 1996. 36 с.

155. Лозинська Н., Крецька Ю. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі їх адаптації до професійної діяльності. *Вісник Львів. ун-ту*. Серія: Педагогічна. 2012. Вип. 28. С. 16–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VLNU_Ped_2012_28_4 (дата звернення: 11.11.2020).

156. Лук'янченко О. М. Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 221 с.

157. Лученцова І. С. Адаптація до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу в процесі педагогічних практик : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. 342 с.

158. Лученцова І. С. Особливості професійної адаптації студентів педагогічного вищого навчального закладу. *Педагогіка формування творчої*

особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя : Класичний приват. ун-т. 2014. Вип. 36. С. 565–569.

159. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : монографія. Москва : МГПУ, ТГУ им. Г.Р. Держивина, 2000. Ч. 2. 142 с.

160. Манчуленко Л. В. Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чернівець. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2006. 263 с.

161. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международ. гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

162. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. 434 с.

163. Мартиненко С. М. Діагностування особистісно-професійних якостей вчителя початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : АКМЕ ГРУП, 2015. 208 с.

164. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 476 с.

165. Мартякова О. В., Снігова С. М., Мудра О. В. Регулювання взаємодії ринків освітніх послуг та праці на основі механізму управління якістю. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2013. № 3. С. 154–168.

166. Марусинець М. М. Принципи формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Сучасна початкова освіта : вектори розвитку*: зб. наук. пр. Бердянськ. БДПУ, 2012. С. 165–174.

167. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999. 320 с.

168. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 384 с.

169. Медведев Г. П., Рубин Б. Г., Колесников Ю. С. Адаптация – важная проблема высшей школы. *Советская педагогика*. 1969. № 3. С. 64–71.

170. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика. Москва : Наука, 1981. 228 с.

171. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти : Навчально-методичний посібник / Т. Шоутен та ін. Київ, 2008. 112 с.
172. Мерлин В. С. Пути приспособления личности к деятельности. *Проблемы экспериментальной психологии личности* : ученые записки. Пермь, 1970. Т. 77, вып. 6. С. 78–97.
173. Мієр Т., Бондаренко Г. Практичні аспекти професійної підготовки вчителя початкової школи в умовах євроінтеграції. *Освітологічний дискурс*. 2020. Вип. 1. С. 131–142. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.1.11>
174. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2001. 20 с.
175. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 43, вип. 5. С. 27–39.
176. Мороз А. Г. Професійна адаптація молодого учителя. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. 326 с.
177. Мороз А. Г. Професійна адаптація випускника педагогічного вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ : КГПИ, 1983. 50 с.
178. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : НПУ, 2003. 267 с.
179. Мороз А. Г. Соціально-психологічна адаптація молодого учителя. *Радянська школа*. 1985. № 8. С. 21–28.
180. Мосьпан Н. В. Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі : дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Київський ун-т імені Бориса Грінченка. Київ, 2019. 520 с.
181. Музальов О. Теоретико-методичні засади професійної адаптації особистості у навчально-виховному процесі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 6. С. 130–139.
182. Налчаджян А. А. Соціально-психологічна адаптація личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван : Ин-т философии и права, 1988. 263 с.

183. Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. пр. : у 2 ч. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. 2001. Ч. 1. 305 с. ; 2001. Ч. 2. 302 с.
184. Никитина И. Н. К вопросу о понятии социальной адаптации. Москва, 1980. 85с.
185. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект* : монографія. Київ : ВІПОЛ, 2001. 450 с.
186. Ніколаєнко С. Проблема професійної адаптації викладача-початківця до роботи у вищому навчальному закладі. *Світогляд — Філософія — Релігія*. 2014. Вип. 5. С. 22–32.
187. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко та ін. Київ : Аконіт, 1999. 912 с.
188. Облес І. І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2008. 20 с.
189. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія. Київ : Знання України, 2003. 450 с.
190. Огнев'юк В. О. Український учитель. Крок на зустріч. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018 (2). С. 15-24.
191. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.
192. Освіта в Україні: виклики та перспективи : інформаційно-аналіт. зб. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf> (дата звернення: 11.11.2020).
193. Панов М. С. Професійна адаптація та реадaptaція в контексті професійної реалізації особистості в умовах сучасного соціуму. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5. № 11. С. 177–190. DOI : <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11.12>
194. Петренко О. Педагогічний коучинг у діяльності вчителя в контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Нова педагогічна думка*. 2018. № 1(93), С. 62–66.

195. Петрик Л. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2020. 295 с.
196. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности. *Вопросы психологи.* 1987. № 1. С. 15–26.
197. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. Москва : ТОО «Горбунок», 1992. 224 с.
198. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Знание, 1969. 659 с.
199. Підгурська В. Ю. Педагогічна практика як важлива передумова становлення майбутнього вчителя-класовода. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2013. № 2. С. 3–8.
200. Побірченко Н. Професійна адаптація майбутніх робітників. *Професійно-технічна освіта.* 2007. № 1. С. 35–37.
201. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій освіті: теоретичний аспект. *Реалізація компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методолог. семінару. Київ, 2009. С. 33–45.
202. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. Москва : Педагогика, 1983. 127 с.
203. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 16–25.
204. Попит та пропозиція на ринку праці у розрізі професій та видів діяльності. *Київський міський центр зайнятості. Аналітична та статистична інформація.* URL: https://kie.dcz.gov.ua/sites/kie/files/infofiles/dodatok_2_49.xls (дата звернення: 25.06.2020).
205. Попович Е. В. Сутність і зміст адаптації: філософський аналіз. *Гуманітарний вісник Запорізької держ. інженерної академії.* 2014. Вип. 56. С. 228–239.

206. Приходько В. М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу : навчально-методичний посібник для вчителя. Харків : Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. 144 с.

207. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посібник. Київ : Каравела, 2012. 328 с.

208. Прібиткова Н. О., Олійник І. О. Проблема адаптації молодих спеціалістів до служби в лавах національної поліції України : Науково-методичні рекомендації. Харків : Харківський національний університет внутрішніх справ, 2016. 56 с.

209. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : автореф. дис ... д-ра пед. наук. Одеса, 2010. 50 с.

210. Про визнання такими, що втратили чинність, деяких постанов Кабінету Міністрів України : постанова Кабінету Міністрів України № 376 від 31.05.2017 р. *База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/376-2017-%D0%BF>* (дата звернення: 11.11.2020).

211. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII : станом на 25 верес. 2020 р. *База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>* (дата звернення: 19.10.2020).

212. Про зайнятість населення : Закон України від 05.07.2012 р. № 5067-VI. *База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17#Text>* (дата звернення: 19.12.2020).

213. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>* (дата звернення: 11.11.2020).

214. Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення : Постанова Кабінету Міністрів України № 842 від 17 вересня 2008. *База даних «Законодавство України» / ВР України. URL:*

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF#Text> (дата звернення: 11.11.2020).

215. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : наказ Міністерства освіти України від 08.04.1993 р. № 93 : станом на 20 груд. 1994 р. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93#Text> (дата звернення: 19.10.2020).

216. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства соціальної політики України від 10.08.2018 № 1143. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text> (дата звернення: 11.11.2020).

217. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736. *Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України*. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 19.01.2021).

218. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.2002 р. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 17.12.2020).

219. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013 р. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 11.11.2020).

220. Про оплату праці педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників закладів і установ освіти і науки : Постанова Кабінету Міністрів

України № 822 від 10 липня 2019 р. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/822-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.11.2020).

221. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.10.2020).

222. Про підвищення оплати праці педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України № 22 від 11 січня 2018 р. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/22-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.11.2020).

223. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 року № 463-IX : станом на 01.08.2020 р. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 11.11.2020).

224. Про Порядок працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, підготовка яких здійснювалась за державним замовленням : постанова Кабінету Міністрів України № 992 від 22 серпня 1996 р. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/992-96-%D0%BF> (дата звернення: 11.11.2020).

225. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности : учебное пособие / С. А. Боровикова, Т. П. Водолазская, М. А. Дмитриева, Л. Н. Корнеева ; ред. Г. С. Никифоров. СПб : Изд-во СПбГУ, 1991. 152 с.

226. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современ. слово, 2006. 928 с.

227. Рабинович О. Т. К проблеме профессионально-направленной адаптации специалистов в период последипломной социализации. *Социс.* № 5. 2007. С. 51–56.

228. Радул В. Взаємозалежність соціально-професійної зрілості та професійно-педагогічної майстерності майбутнього педагога. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки.* 2016. Вип. 17. С. 137-142.

229. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ, теория, практика. СПб. : Прайм-еврознак, 2006. 479 с.
230. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб. : Речь, 2007. 364 с
231. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Нац. авіац. ун-ту*. 2010. Вип. 3. С. 83–86.
232. Ромм М. В. Философия и психология адаптивных процессов. Москва ; Воронеж : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та : МОДЭК, 2006. 284 с.
233. Рощенюк А. М. Підготовка майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний ун-т. Рівне, 2019. 20 с.
234. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : Изд-во Академии наук СССР, 1958. 148 с.
235. Руднік Ю. В. Підготовка вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2018. 338 с.
236. Самохвалов О. Б. Психологічні чинники професійної адаптації інспекторів прикордонної служби : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.09 – «Психологія діяльності в особливих умовах». Хмельницький, 2007. 21 с.
237. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. факультетів. Київ : Генеза, 1999. 368 с.
238. Савченко О. Я. Удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті модернізації шкільної освіти. *Науковий вісник Миколаїв. держ. ун-ту*. 2006. Вип. 12: Педагогічні науки. Т.1. 2006. С. 22–36.
239. Салберг П. Фінські уроки 2.0: Чого може навчитися світ з освітніх змін у Фінляндії. Харків: Ранок, 2019. 240 с.
240. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 204 с.

241. Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе. *Социологические исследования*. 1980. № 3. С. 44–52.
242. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. Москва : Медгиз, 1961. 132 с.
243. Семез А. Професійна адаптація як процес трансформації особистості молодого вчителя. *Наукові записки*. 2008. Вип. 88. С. 217–221.
244. Семенов Ю. Г. Мотивационные аспекты адаптации. *Нова парадигма* : альманах наук. праць молодих вчених Запорізького регіону. Запоріжжя, 1999. Вип. 12. С. 29–36.
245. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологія та педагогіка сімейного спілкування : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Веселка, 1998. 210 с.
246. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 10.00.07 – «Общая и возрастная психология» Київ, 1992. 48 с.
247. Сергеева Л. М., Русанов Г. Г., Ілько І.В. Моніторинг фахового успіху випускників професійних навчальних закладів / ред.: Л. І. Даниленко, Л. М. Сергеева. Київ : Етіс Плюс, 2008. 96 с.
248. Сидоренко С. В. Соціальна адаптація людини в умовах глобального суспільства : автореф. ... канд. філософ. наук. : спец. 09.00.03 – «Соціальна філософія та філософія історії». Запоріжжя, 2008. 14 с.
249. Синявский В. В. Психолого-педагогические основы профессиональной адаптации учащихся профтехучилищ. Київ : Вища школа, 1985. 87 с.
250. Сисоєва С. О. Технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки / за ред. С. О. Сисоєвої. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті* : монографія. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.
251. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підруч. Рівне : Волинські обереги, 2013. С. 123
252. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість. Київ, 1998. 151 с.

253. Слостенин В. А. Суб'єктивно-деятельный подход в общем и профессиональном образовании. *Общая стратегия в образовательной системе России (к постановке проблемы)* / под ред. И. А. Зимней. Москва : Издат. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 232– 243.

254. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе : содержание, структура функционирования. Москва : Просвещение, 1978. 175 с.

255. Сметанський М. Деякі аспекти поліпшення педагогічної освіти майбутніх учителів. *Вища освіта України*. 2008. № 1. С. 103-109.

256. Солодухова О. Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / АПН України; ІППО. Київ, 1998. 39с.

257. Степаненко Я. Психологічна адаптація викладача-початківця до професійної діяльності в умовах вищої школи. URL: <http://www.psych.kiev.ua/> (дата звернення: 11.11.2020).

258. Столярчук О. Вплив криз фахового навчання на формування професійної самооцінки майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2010. № 2. С. 90–94.

259. Сучасні підходи до побудови освітніх програм : методичні матеріали / ред.: Ю. В. Холін, С. О. Кравцов, Т. О. Маркова. Харків, 2014. С. 4.

260. Тарасевич Н. М. Стратегія поведінки вчителя у складних педагогічних ситуаціях : тексти лекцій. Полтава : ІОЦ ПДПУ, 2005. 119 с.

261. Ткаченко К. Г. Вивчення труднощів, що виникають під час організації педагогічної практики студентів – майбутніх учителів початкових класів. *Український психолого-педагогічний науковий збірник* : науковий журнал. Львів : Львів. пед. спільнота, 2014. С. 130–137.

262. Удалова О. Ю. Професійна адаптація жіночої молоді у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т вищої освіти НАПН України, Київ. 2012. 20 с.

263. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / авт.-упор. В. М. Копоруліна. Харків : Факт, 2006. 400 с.
264. Урманцев Ю. А. Природа адаптации (системная экспликация). *Вопросы философии*. 1998. № 12. С. 21–35.
265. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 250 с.
266. Федулова Л. І., Сокриник І. В., Стадник В. В. Менеджмент організацій : підручник для студентів вищих навч. закладів, які навчаються за напрямом «Менежмент». Київ : Либідь, 2003. 446 с.
267. Философские проблемы теории адаптации / под ред. Г. И. Царегородцева. Москва : Мысль, 1975. 277 с.
268. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів ВПЗО. Київ : Академія, 2002. 528 с.
269. Фрицюк В. А. Адаптація студентів до навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. *Наукові записки / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського*. 2007. № 20. С. 166–171.
270. Фролов А.Г., Хомочкина С.А., Матушанский Г.У. Адаптация преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе. *Образовательные технологии и общество*, 2006. № 9(2). С. 265–276.
271. Фролов С. С. Социология организаций. Москва : Гардарики, 2001. 384с.
272. Фромм Э. Бегство от свободы. *Фромм Э. Догмат о Христе*. Москва : Олимп : АСТ-ЛТД, 1998. С. 176–414.
273. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Вид. 2-ге, скорочене. Тернопіль : Екон. думка, 2003. 64 с.
274. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2004. 29 с.
275. Хлебнікова Т. М. Управління навчальною діяльністю : навч.-метод. посібник для виклад., слухачів ІПО. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 175 с.

276. Хомич Л. О. Сучасні види педагогічних практик. *Шлях освіти*. 1999. № 4. С. 4–8.
277. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : монографія. Київ : Магістр–S, 1998. 200 с.
278. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ : Преса України, 2003. 320 с. 219.
279. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.
280. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004, 45 с.
281. Царьов О. Д. Підготовка до професійної адаптації майбутніх правоохоронців у вищих навчальних закладах МВС Українним : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 18 с.
282. Царьов О. Д. Підготовка до професійної адаптації майбутніх правоохоронців у вищих навчальних закладах МВС України : монографія. Дніпропетровськ : ДДУВС, 2016. 231 с.
283. Чайкіна Н. О. Психологічна структура професійної адаптації молодого вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ : Ін -т психології проф. освіти АПН України, 1997. 24 с.
284. Черкас Г. В. Педагогічна практика у системі підготовки вчителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 155–158.
285. Шабанов Р. І. Історична ретроспектива правового регулювання працевлаштування. *Зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди*. Серія: Право. Харків, 2007. Вип. 9. С. 59–66.
286. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности. *Вопросы психологии*. 2001. № 1. С. 3–18.
287. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших

школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2007. 20 с.

288. Шара С. О. Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ "Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди". Переяслав-Хмельницький, 2013. 20 с.

289. Шевченко С. О. Сутність, специфіка й особливості моніторингу як джерельного базису для оцінювання якості вищої освіти. *Удосконалення системи моніторингу забезпечення якості вищої освіти України* : зб. тез доповідей наук.-практ. конф., квітень 2013 р., Дніпропетровськ / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Держ. вищ. навч. закл. «Нац. гірн. ун-т». 2013. С. 228–234.

290. Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. В. Б. Ольшанского. Ростов н/Д. : Феникс, 1999. 544 с.

291. Шик М. П. Адаптація студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Черкаси, 2010. 20 с.

292. Щекин Г.В. Основы кадрового менеджмента : учебник. Изд. 5, стереотип. Київ : МАУП, 2004. 208 с.

293. Щепотько Л. П. Профессиональная адаптация будущего учителя музыки в процессе его подготовки в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования». Волгоград, 2004. 28 с.

294. Щербаков О. В., Щербина Г. А. Соціальна мережа для підтримки навчального процесу у ВНЗ. *Системи обробки інформації* : зб. наук. пр. / М-во оборони України, Харк. ун-т повітр. сил імені Івана Кожедуба. 2012. Вип. 8 (106): Проблеми і перспективи розвитку ІТ-індустрії. С. 159–162.

295. Юрченко В. І. Формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / УДПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1997. 190 с.

296. Ярославська Л. І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у

процесі навчального співробітництва викладачів і студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харків, 2010. 244 с.

297. About the survey. *Graduate Outcomes*. URL: <https://www.graduateoutcomes.ac.uk/about-survey> (дата звернення: 25.06.2020).

298. Destination of Leavers from Higher Education. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Destination_of_Leavers_from_Higher_Education#cite_note-HESAcomp-2 (application date: 25.06.2020).

299. Ericson E. H. Identify development from adolescence to adult-hood: An extension of theory and a review. *Development Physiology*, 1982. V. 18. № 3. p. 341-358.

300. Graduate outcomes survey (all questions). *HESA*. URL: <https://www.hesa.ac.uk/files/C18071%20Graduate%20Outcomes%20survey%20%28survey%20in%20full%29.pdf> (application date: 25.06.2020).

301. Graduate Outcomes. *Encyclopedia «Wikipedia»*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Graduate_Outcomes (application date: 23.06.2020).

302. Graduate Q&A. URL: <https://www.graduateoutcomes.ac.uk/student-q> (дата звернення: 25.06.2020).

303. Hartmann H. Ego psychology and the problem of adaptation. New York: International University Press, 1958.

304. Higher Education Statistics Agency. *Encyclopedia «Wikipedia»*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Higher_Education_Statistics_Agency (application date: 25.06.2020).

305. Zamiatna O. The modern approaches to the creation of pedagogical conditions of primary school teacher`s professional adaptation during pedagogical practice. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijne*. Częstochowa, 2020, 41 (2020) nr 4, p. 87 – 93.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета
студента Київського університету імені Бориса Грінченка
спеціальності «Початкова освіта» за результатами проходження педагогічної
практики

Шановні студенти!

*Заповніть, будь ласка, анкету та позначте один варіант відповіді (чи кілька варіантів відповідей у запитаннях з *), який відображає Вашу думку, або впишіть свій варіант відповіді.*

1*. Для Вас педагогічна практика – це:

- можливість адаптуватися до майбутньої професії;
- можливість подальшого працевлаштування;
- цікаво проведений час;
- неминуча необхідність;
- Ваш варіант _____

2. Заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО), в якому Ви проходили практику (База практики):

- було визначено Університетом
- Ви обрали самостійно

2.1. Поштовхом до самостійного вибору бази практики було:

- в цьому ЗЗСО я проходила(-в) попередні види практики;
- зручне розташування закладу освіти;
- престиж навчального закладу;
- після закінчення Університету планую працювати (вже працюю) в цьому закладі;
- Ваш варіант _____

3. На цій базі практики Ви проходили:

- тільки останній вид/період практики;
- декілька видів/періодів практики;
- я проходила (-ив) практику тільки в цьому ЗЗСО.

4. Чи задоволені Ви результатами проходження практики?

- Так;
- Ні.

4.1. Якщо ні, то зазначте причини своєї незадоволеності _____

5*. Як Ви оцінюєте підсумки педагогічної практики щодо її результативності:

- на практиці я ще більше переконався (-лась) в правильності вибору професії;
- практика розчарувала мене в обраній професії;
- практика виявила прогалини в моїй фаховій підготовці;
- практика носила формальний характер;
- Ваш варіант _____

6*. У результаті проходження педагогічної практики Вам вдалось:

- здобути нові знання з майбутнього фаху;
- взяти участь у вирішенні реальних виробничих задач;
- взяти участь у прийнятті управлінських та організаційних рішень;
- ознайомитися з внутрішньою документацією установи (Бази практики);
- отримати досвід вибудовування відносин в колективі;
- усвідомити соціальну значущість майбутньої професії;
- нічого із зазначеного;
- Ваш варіант _____

7. Чи довелося Вам зіштовхнутися з труднощами під час практики?

- Так ;
- Ні.

7.1*. Якщо так, то вони були пов'язані з:

- відсутністю літератури та методичним забезпеченням практики;
- нестачею теоретичних знань з фахових дисциплін;
- недостатньою кількістю консультацій керівника практики від Університету;
- рівнем організації практики зі сторони Бази практики;
- рівнем організації практики зі сторони Університету;
- Вашими особистими якостями (лінощі, непунктуальність, самоорганізація, надмірне хвилювання тощо);
- складнощами у спілкуванні з учнями;
- складнощами у спілкуванні з вчителем класу;
- багатопредметністю у початковій школі;
- Ваш варіант _____

8*. У яких видах діяльності протягом педагогічної практики Ви відчували труднощі?

- підготовка до уроків;
- написання плану-конспекту уроку чи виховного заходу;
- проведення уроків;
- проведення виховних годин;
- організація дозвілля дітей на перерві;
- утримання дисципліни на уроці;
- Ваш варіант _____

9. Чи важко Вам було адаптуватися до професійного середовища ЗЗСО:

- так; швидше важко, ніж легко;
- ні; швидше легко, ніж важко.

10. Як Ви вважаєте, чи сприяє педагогічна практика швидшій адаптації до професійного середовища школи?

- так, сприяє;
- частково сприяє;
- ні, не сприяє;
- Ваш варіант _____

11. Оцініть Ваш рівень адаптації до професійного середовища ЗЗСО:

- початковий;
- достатній;
- високий.

12. Чи відчуваєте Ви готовність до подальшої роботи вчителем початкової школи?

- Так;
- Ні.

13. Чи плануєте Ви працювати за майбутнім фахом в ЗЗСО після закінчення Університету?

- вже працюю;
- планую працювати ;
- не планую працювати;
- маю сумніви щодо роботи за фахом.

13.1. Чи вплинуло проходження педагогічної практики на відповідь попереднього питання?

- Так;
- Ні

14. Чи хотіли б Ви надалі працевлаштуватись за місцем проходження педагогічної практики:

- Так ;
- Ні;
- Так, мені запропонували працевлаштування;
- Я вже там працюю.

15. Ваші побажання та рекомендації щодо проведення педагогічної практики?

Дякуємо за співпрацю!

ЗРАЗКИ ЗВЕРТАНЬ КЕРІВНИКІВ ПРАКТИКИ ДО ПРАКТИКАНТІВ
при здійсненні психолого-педагогічного супроводу у процесі практики
(за Н.Купиченко)

Як дізнатися думку студента:	Як висловити власну думку:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Скажи, будь ласка, як ти вважаєш? ✓ Скажи, будь ласка, як ти плануєш далі працювати? ✓ Ти погоджуєшся зі мною? ✓ Ти вважаєш інакше? ✓ Розкажи мені, як ти плануєш виконувати завдання ✓ Розкажи детальніше, як ти плануєш виконувати завдання ✓ Розповідай, будь ласка, далі ✓ Я не зрозумів (зрозуміла), що ти хотів сказати ✓ Повтори, будь ласка, що ти сказав? ✓ Чому ти так вважаєш (думаєш)? ✓ Доведи свою думку ✓ Ти вже закінчив (закінчила) свою розповідь? ✓ Ти вважаєш інакше? Чому? ✓ Ти вже висловив (висловила) свою думку? ✓ Ти хочеш ще щось доповнити? ✓ Ти хочеш про щось запитати? ✓ Ти не хочеш розповідати? ✓ Ти знаєш, як виконати завдання? ✓ Яка твоя думка щодо цього? ✓ Тобі все зрозуміло з моєї розповіді? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Я вважаю, що завдання можна виконати так... ✓ Я думаю, ми можемо працювати так... ✓ На мою думку, можна зробити так... ✓ Я раджу тобі... ✓ Дозволь мені висловити свою думку... ✓ Дозволь мені сказати... ✓ Я можу починати розповідь?
Як висловити згоду:	Як висловити незгоду, сумнів:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Я теж так вважаю ✓ Я погоджуюсь з тобою ✓ Згоден (згодна) ✓ Я згодний (згодна) з тобою ✓ Так, звичайно ✓ Так, охоче тобі допоможу ✓ Добре ✓ Домовились ✓ І я так вважаю ✓ У мене немає сумніву ✓ Я впевнений (впевнена), що... 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Вибач, але я не можу виконати твоє прохання ✓ Я не впевнений (впевнена) ✓ Я думаю дещо інакше ✓ Я б так не сказав (сказала) ✓ На мою думку, ти помиляєшся (не маєш рації) ✓ Це не зовсім правильно ✓ Нічого подібного ✓ Це не зовсім не так ✓ Це не так

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ти маєш рацію ✓ Молодець, ти гарно придумав (придумала) ✓ Я із задоволенням приймаю твою пропозицію ✓ Може бути ✓ Здається, що так ✓ Можливо, так ✓ Припустимо, що так 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Я не поділяю твоєї думки ✓ Я іншої думки ✓ Не думаю ✓ На жаль, про це не може бути й мови ✓ Ні в якому разі ✓ На жаль, це неможливо ✓ Нічого подібного ✓ Ти помиляєшся ✓ Я б так не сказав (сказала) ✓ Вибач, але я не можу так працювати ✓ На жаль, я не можу виконати твоє прохання ✓ Ні, я не можу виконати твоє прохання ✓ На жаль, я не можу цього зробити ✓ Я маю сумнів ✓ Навряд ✓ Важко повірити ✓ Як це може бути?
Як запропонувати допомогу:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Тобі потрібна допомога? ✓ Ти не знаєш, як виконати завдання? ✓ Можна я тобі допоможу? ✓ Якщо ти не проти, я тобі допоможу ✓ Якщо ти не заперечуєш, я тобі допоможу ✓ Якщо ти згоден (згодна), я тобі допоможу ✓ Дозволь тобі допомогти 	

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

до моніторингових досліджень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи

ВСТУП

Питання що стосуються здійснення моніторингових досліджень щодо працевлаштування випускників закладів вищої освіти (далі – ЗВО) набувають все більшої актуальності, адже рівень працевлаштування випускників є одним із основних показників якості та конкурентоспроможності ЗВО, а створення національної системи моніторингу якості освіти є одним із стратегічних напрямів розвитку освіти відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 років [3]. Водночас сприяння працевлаштуванню випускників є одним із основних завдань ЗВО, що визначені згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014) [2].

Моніторинг в освіті – спеціальна система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об’єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [1, с. 9].

Рівень працевлаштування відображає не тільки затребуваність випускників на ринку праці, але може бути ще й інструментом оцінки сформованості професійної адаптації майбутніх фахівців, яка містить такі етапи, як: допрофесійна підготовка, професійне навчання, самостійна професійна діяльність. Тому постала необхідність розроблення методичних рекомендацій до моніторингових досліджень професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, що враховують професійну адаптацію майбутнього фахівця у процесі педагогічної практики, як сполучної ланки між теоретичним навчанням та реальним професійним середовищем, і самостійної трудової діяльності по завершенню ЗВО.

Тому моніторингові дослідження професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів пропонується здійснювати за такими розділами:

- 1) виявлення потреби у сприянні працевлаштуванню студентів старших курсів (на постійній основі);
- 2) виявлення забезпеченості робочими місцями та/або потреби у сприянні працевлаштуванню студентів випускного курсу (перед завершенням навчання);
- 3) збір інформації щодо працевлаштування випускників ЗВО, що проводиться через три та через шість місяців після завершення навчання.

Серед інструментів моніторингу професійної адаптації майбутніх фахівців, за допомогою яких здійснюється збір інформації, найбільш ефективним розглядаємо систему електронного опитування, що створено за допомогою Google Форми, та надіслано для заповнення на особисту / корпоративну електронну пошту рецензента – майбутнього вчителя початкових класів.

Систематичний моніторинг професійної адаптації під час проходження педагогічної практики виступає як одна із важливих педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, яка забезпечить можливість управляти та вчасно корегувати цей процес.

РОЗДІЛ 1. Виявлення потреби у сприянні працевлаштуванню студентів старших курсів (на постійній основі).

Виявлення потреби у сприянні працевлаштуванню студентів здійснюється шляхом розміщення на офіційному сайті ЗВО у відповідному розділі посилання, що постійно діє, на заповнення «Анкети для сприяння працевлаштуванню за фахом», яку студент може заповнити у будь-який момент за необхідності. Розроблена анкета може використовуватися також для виявлення потреби у сприянні працевлаштуванню випускників ЗВО.

Така анкета містить наступні пункти для заповнення:

1. Прізвище, ім'я, по батькові.
2. Освіта (з можливістю обрати лише один варіант):

- Студент (перейти до запитання 3)
 - Випускник (перейти до запитання 4)
3. Вкажіть курс, на якому Ви навчаєтесь (з варіантами відповіді та можливістю обрати лише один із них).
 4. Вкажіть рік випуску (з варіантами відповіді та можливістю обрати лише один із них).
 5. Освітній ступінь / освітньо-кваліфікаційний рівень (з варіантами відповіді та з можливістю обрати лише один варіант).
 6. Структурний підрозділ Університету (з варіантами відповіді та з можливістю обрати лише один варіант).
 7. Спеціальність / напрям підготовки (з варіантами відповіді та з можливістю обрати лише один варіант).
 8. Адміністративний район м. Києва, в якому Ви маєте бажання працювати (з можливістю обрати кілька варіантів):
 - Голосіївський
 - Дарницький
 - Деснянський
 - Дніпровський
 - Оболонський
 - Печерський
 - Подільський
 - Святошинський
 - Солом'янський
 - Шевченківський
 - Інше: _____
 9. Контактна інформація (контактний телефон, e-mail, адреса (м. Київ / область / інше)).
 10. Додаткові уміння (володіння іноземними мовами, програмним забезпеченням тощо).
 11. Додаткова інформація (стажування, наукова робота, курси, тренінги інше).
 12. Досвід роботи за фахом (з можливістю обрати лише один варіант):
 - є досвід роботи
 - без досвіду роботи
 13. Завантаження власного резюме (за наявності).

Отримана інформація із заповнених анкет використовується з метою підбору актуальних вакансій від реальних роботодавців, що найбільше підходять потребам студентів (випускників). Пропозиції від роботодавців надсилаються для ознайомлення та розгляду на зазначену в анкеті електронну адресу.

РОЗДІЛ 2. Виявлення забезпеченості робочими місцями та/або потреби у сприянні працевлаштуванню студентів випускного курсу перед завершенням навчання.

Виявлення забезпеченості робочими місцями та/або потреби у сприянні працевлаштуванню студентів випускного курсу перед завершенням навчання здійснюється шляхом надсилання на корпоративну (особисту) електронну пошту посилення на заповнення «Анкети студента, який завершує навчання у поточному навчальному році» з інструкціями до її заповнення.

Така анкета містить наступні підрозділи:

- ідентифікація здобувача;
- забезпеченість місцем роботи на момент заповнення анкети;
- плани здобувача після завершення навчання;
- побажання здобувача щодо майбутнього місця роботи;
- додаткова інформація щодо подальшого працевлаштування.

Розглянемо більш детально розроблену анкету за пропонованими для заповнення пунктами:

1. Будь-ласка, зазначте коректно Ваше прізвище, ім'я, по-батькові (повністю).
2. Оберіть структурний підрозділ Університету, в якому Ви зараз навчаєтесь (з варіантами відповіді та з можливістю обрати лише один варіант і перейти у відповідний розділ анкети).
3. Спеціальність (освітня програма), за якою Ви зараз завершуєте навчання (з варіантами відповіді та з можливістю обрати лише один варіант).
4. Оберіть шифр групи, в якій Ви зараз навчаєтесь (з варіантами відповіді та з можливістю обрати лише один варіант).

5. Ви навчаєтесь за кошти (форма фінансування) (з можливістю обрати лише один варіант):
- місцевого бюджету
 - фізичних (юридичних) осіб
6. Повідомте, будь ласка, чи забезпечені Ви місцем роботи на момент заповнення анкети (з можливістю обрати лише один варіант).
- Так, Я вже працюю за спеціальністю (перейти до запитання 7)
 - Ні, не забезпечений (-а) (перейти до запитання 9)
7. Якщо відповідь на попереднє запитання "Так...", зазначте, будь ласка, місце роботи і посаду.
8. Додаткова інформація щодо Вашого місця роботи: _____
9. Освітній ступінь (освітньо-кваліфікаційний рівень), який Ви зараз здобуваєте (з можливістю обрати лише один варіант):
- Магістр (Перейти до запитання 11)
 - Бакалавр (Перейти до запитання 10)
 - Молодший спеціаліст (Перейти до запитання 10)
10. Після отримання диплому про присвоєння зазначеного ступеню Ви плануєте (з можливістю обрати лише один варіант):
- Продовжити навчання за денною формою на наступному рівні освіти
 - Продовжити навчання за заочною формою на наступному рівні освіти і працювати за здобутим фахом
 - Тільки працювати за фахом (мені достатньо здобутого рівня освіти)
 - Продовжити навчання за іншою спеціальністю
 - Інше: _____
11. Оберіть адміністративний район м. Києва, в якому Ви маєте найбільше бажання працювати надалі (з можливістю обрати лише один варіант):
- Примітка: Якщо Ви забезпечені місцем роботи і не плануєте змінювати його – оберіть варіант "Жоден не підходить".*
- Голосіївський
 - Дарницький
 - Деснянський
 - Дніпровський
 - Оболонський
 - Печерський
 - Подільський
 - Святошинський

- Солом'янський
- Шевченківський
- Жоден не підходить

12. Оберіть додатково адміністративний район м. Києва (Київська / інша область), в якому Ви також маєте бажання працювати (з можливістю обрати не більше 3-х варіантів відповіді):

- Голосіївський
- Дарницький
- Деснянський
- Дніпровський
- Оболонський
- Печерський
- Подільський
- Святошинський
- Солом'янський
- Шевченківський
- Київська область
- Інший регіон
- Жоден варіант не підходить
- Інше _____

13. Зазначте, будь ласка, Ваш контактний номер телефону (для підтримки подальшого зв'язку).

14. Зазначте, будь ласка, електронну пошту, якою Ви користуєтесь постійно (для підтримки подальшого зв'язку, надсилання інформації про актуальні вакансії та потенційних роботодавців в разі потреби).

15. Оберіть варіант відповіді, який найбільше підходить Вам на момент заповнення анкети (з можливістю обрати лише один варіант):

- я маю потребу у сприянні своєму працевлаштуванню за отримуваною спеціальністю зі сторони Університету;
- я не потребую сприяння своєму працевлаштуванню за отримуваною спеціальністю зі сторони Університету

16. Оцініть власний рівень професійної адаптації на момент заповнення анкети (з можливістю обрати лише один варіант):

- початковий
- достатній
- високий

17. Додаткова інформація за необхідності: _____
18. Завантаження власного резюме (за наявності).

В цій анкеті варто також додатково зазначити про можливість та умови отримання майбутніми вчителями початкових класів матеріального заохочення (одноразової адресної грошової допомоги) при працевлаштуванні у закладах загальної середньої освіти та підписанні з роботодавцем на строк не менш як три роки договір про роботу на посадах педагогічних працівників.

РОЗДІЛ 3. Збір інформації щодо працевлаштування випускників ЗВО, що проводиться через три та через шість місяців (після завершення навчання).

Збір інформації щодо працевлаштування випускників ЗВО здійснюється шляхом надсилання на корпоративну (особисту) електронну пошту посилання на заповнення «Анкети випускника» через три та через шість місяців після завершення навчання. «Анкета випускника» містить наступні підрозділи:

- Ідентифікація випускника.
- Інформація щодо виду діяльності випускника.
- Основна інформація щодо працевлаштування випускника.
- Додаткова інформація щодо працевлаштування випускника.
- Форма подальшого зв'язку з випускником.

Розглянемо більш детально розроблену анкету за пропонованими для заповнення пунктами:

1. Зазначте, будь ласка, Ваше прізвище, ім'я, по-батькові (Вкажіть Ваше ПІП (повністю) на момент випуску із Університету. Якщо ПІП було змінено – додатково зазначте в дужках зміни).
2. Зазначте термін закінчення навчання в Університеті (з варіантами відповіді та з можливістю обрати лише один варіант)
3. Найвищий освітній ступінь (освітньо-кваліфікаційний рівень), який Ви ВЖЕ отримали в Університеті (з можливістю обрати лише один варіант)
 - магістр
 - бакалавр

- молодший спеціаліст
4. Структурний підрозділ Університету, який Ви закінчили (з варіантами відповіді та з можливістю обрати лише один варіант).
 5. Спеціальність (освітня програма), яку Ви отримали в Університеті: (з варіантами відповіді та з можливістю обрати лише один варіант).
 6. На момент випуску Ви навчались за кошти (з можливістю обрати лише один варіант):
 - місцевого бюджету
 - фізичних (юридичних) осіб
 7. Зазначте, будь ласка, основний вид Вашої діяльності на момент заповнення анкети (з можливістю обрати лише один варіант):
 - оплачувана робота у роботодавця (перейти до запитання 13)
 - власна справа (перейти до запитання 13)
 - фріланс / самозайнятість (перейти до запитання 13)
 - волонтерська / неоплачувана робота у роботодавця (перейти до запитання 13)
 - зайнятість навчанням чи дослідженням (перейти до запитання 8)
 - не працюю (безробітна/-ий) (перейти до запитання 25)
 8. На момент заповнення анкети Ви (з можливістю обрати лише один варіант):
 - навчаєтесь за іншою спеціальністю
 - продовжуєте навчання за наступним рівнем вищої освіти
 9. На момент заповнення анкети Ви здобуваєте ступінь (з можливістю обрати лише один варіант):
 - бакалавр
 - магістр
 - доктор філософії / доктор мистецтва
 10. Форма здобуття освіти (з можливістю обрати лише один варіант):
 - очна (денна / вечірня)
 - заочна
 - дистанційна
 - дуальна
 11. Повна назва закладу освіти, в якому Ви навчаєтесь на момент заповнення анкети (зазначте коректно повну назву): _____

12. Чи поєднуєте Ви навчання з роботою на момент заповнення анкети (з можливістю обрати лише один варіант):
- Так (Перейти до запитання 13)
 - Ні (Перейти до запитання 25)

ПРАЦЕВЛАШТОВАНІ ВИПУСКНИКИ

13. Ви працевлаштувалися за спеціальністю, отриманою в Університеті? (*Ваші обов'язки на робочому місці відповідають здобутому фаху*) (з можливістю обрати лише один варіант):
- Так (перейти до запитання 15)
 - Ні (перейти до запитання 14)
14. Зазначте основну причину, з якої Ви працевлаштувались не за здобутим в Університеті фахом (з можливістю обрати лише один варіант):
- відсутність відповідних пропозицій
 - недостатній рівень професійної адаптації (дезаптація до професійного середовища)
 - паралельне здобуття іншої освіти
 - рівень заробітної плати
 - Інше: _____
15. Зазначте термін, протягом якого Ви влаштувались на роботу після завершення навчання в Університеті (з можливістю обрати лише один варіант):
- протягом 1 місяця після завершення навчання
 - протягом 6 місяців після завершення навчання
 - початок роботи до завершення навчання (поєднував(-ла) навчання з роботою за фахом)
 - Інше: _____
16. Назва установи, в якій Ви працевлаштувались: _____
17. Посада: _____
18. Галузь установи: (з можливістю обрати лише один варіант):
- освіта;
 - наука;
 - культура;
 - державне управління;
 - сфера послуг;
 - охорона здоров'я;
 - Інше: _____

19. Форма власності установи, в якій Ви працюєте (з можливістю обрати лише один варіант):
- державна
 - комунальна
 - приватна
20. Зазначте регіон (місто, область), де Ви працюєте (з можливістю обрати лише один варіант):
- м. Київ
 - Київська область
 - Інше: _____
21. Ваші трудові відносини з роботодавцем оформлено (з можливістю обрати лише один варіант):
- Трудовим договором
 - Не офіційно (не оформлені)
 - Інше:
22. Своє місце роботи Ви знайшли за допомогою? (з можливістю обрати лише один варіант):
- Відділу працевлаштування Університету
 - Після проходження практики продовжив(-ла) працювати в цій установі
 - За результатами "Ярмарку вакансій", що проходив в Університеті
 - Місцевої служби зайнятості
 - Самостійно знайшов(-ла) місце роботи
 - Інше: _____
23. Чи задоволені Ви своїм місцем роботи? (з можливістю обрати лише один варіант):
- Задоволений(-на)
 - Більше "Так", ніж "Ні"
 - Більше "Ні", ніж "Так"
 - Не задоволений (-на)
24. Оцініть Ваш рівень професійної адаптації після закінчення навчання в Університеті (з можливістю обрати лише один варіант):
- Початковий
 - Достатній
 - Високий
- (перейти до запитання 32)

НЕ ПРАЦЕВЛАШТОВАНІ ВИПУСКНИКИ

25. На момент заповнення анкети Ви (з можливістю обрати лише один варіант):
- знаходитеся у пошуку роботи
 - не плануєте працювати

- зробили тимчасову перерву у трудовій діяльності (за станом здоров'я, на подорож, декретна відпустка, виховання дітей тощо)

26. Чи перебуваєте Ви на обліку місцевої служби зайнятості? (з можливістю обрати лише один варіант):

- Так
- Ні

27. Після завершення навчання в Університеті Ви (з можливістю обрати лише один варіант):

- взагалі не працювали (перейти до запитання 28)
- звільнились з попереднього місця роботи (перейти до запитання 29)

28. Зазначте основну причину, з якої Ви не були працевлаштовані (з можливістю обрати лише один варіант):

- навчання за іншою спеціальністю
- відсутність бажання працювати за здобутою спеціальністю
- відсутність бажання працювати взагалі
- відсутність відповідних вакансій
- сімейні обставини
- Інше: _____

(перейти до запитання 32)

29. Вкажіть основні причини, з яких Ви звільнились з попереднього місця роботи (з можливістю обрати декілька варіантів):

- не задоволений(-на) умовами праці;
- не задоволений(-на) колективом;
- не задоволений(-на) рівнем заробітної плати;
- вступ до закладу вищої освіти (зміна спеціальності);
- недостатня професійна адаптованість (деадаптація до професійного середовища);
- ваш рівень освіти не відповідає потребам роботодавця;
- надійшла пропозиція кращих умов роботи;
- Інше: _____

30. Зазначте, будь ласка, назву установи (організації), в якій Ви працювали:

31. Зазначте, будь ласка, посаду, на якій Ви працювали: _____

(перейти до запитання 32)

ПОДАЛЬША СПІВПРАЦЯ

32. Яка форма подальшої співпраці з Університетом є для Вас цікавою?

(з можливістю обрати декілька варіантів):

- Членство в "Клубі випускників" Університету.
- Участь у семінарах, конференціях, майстер-класах, інших заходах Університету.
- Організація практики студентів на підприємстві (установі, організації), де Ви працюєте.
- Працевлаштування студентів та випускників на підприємстві (установі, організації), де Ви працюєте.
- Здобуття другої вищої освіти.
- Інше: _____

33. Залиште Ваш контактний телефон для зворотного зв'язку _____

34. Залиште Ваш e-mail для зворотного зв'язку _____

ДОДАТКОВА ІНФОРМАЦІЯ ЩОДО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ

35. За шкалою від нуля (зовсім не варто) до десяти (надзвичайно варто) оцініть наскільки Ви відчуваєте зараз, що варто займатися тим, чим займаєтесь? (з варіантами відповіді та можливістю обрати лише один із них)
36. За шкалою від нуля (зовсім не стурбовано) до десяти (надзвичайно стурбовано) оцініть наскільки стурбовано Ви відчуваєте себе зараз щодо своєї зайнятості? (з варіантами відповіді та можливістю обрати лише один із них)
37. Розкажіть про зміни, які відбувались у Вашій професійній діяльності (якщо такі були): *(зміна місця роботи, переведення в іншу установу, посаду тощо)* _____
38. Розкажіть про Ваші успіхи та досягнення у професійній діяльності: *(кар'єрне зростання, відзнаки, нагороди тощо)* _____
39. Поділіться інформацією щодо початкового рівня середньомісячного заробітку, який Ви отримували після завершення навчання: _____
Примітка: Ця інформація буде цікава майбутнім випускникам, студентам, абітурієнтам та їх батькам!
40. Поділіться інформацією щодо рівня середньомісячного заробітку, який Ви отримуєте на момент заповнення анкети: _____

41. Оцініть власний рівень професійної адаптації на даному етапі (з можливістю обрати один варіант)
- початковий
 - достатній
 - високий
42. Завантаження скан-копії довідки (підтвердження) з місця роботи / навчання.

ПІДСУМОК

Підсумком моніторингових досліджень професійної адаптації майбутніх фахівців є обробка одержаних даних з усіх анкет шляхом зіставлення та порівняння отриманої інформації щодо їхньої зайнятості.

Окрім пропонованих анкет для студентів та випускників ЗВО для доповнення отриманих даних щодо професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів водночас ефективним є збір, перевірка та порівняння отриманої інформації щодо працевлаштування студентів відповідної спеціальності від роботодавців, якими виступають кадрові служби закладів освіти та районних управлінь освіти.

Розроблені матеріали до моніторингових досліджень професійної адаптації майбутніх фахівців спеціальності 013 «Початкова освіта» не виключають можливості використання для інших спеціальностей галузі знань «01 Освіта/Педагогіка».

Використана література:

1. Бодненко Д. М., Жильцов О. Б., Лещинський О. Л., Мазур Н. П. Моніторинг навчальної діяльності: навчальний посібник. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. 276 с.
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII : станом на 25 верес. 2020 р. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 19.10.2020).
3. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013 р. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 11.11.2020).

Структура професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики

Компоненти	Критерії	Показники		
		Високий рівень	Достатній рівень	Початковий рівень
Мотиваційно-аксіологічний	Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> – яскраво виражений інтерес до формування власної педагогічної майстерності у процесі педагогічної практики; – спрямованість на становлення і підтримку діалогічних стосунків у спілкуванні; – прагнення досягти максимально високого рівня професійної компетентності; – усвідомлення ціннісних орієнтацій професійної педагогічної діяльності; – позитивні соціально-ціннісні установки; – бажання і потреба в постійній самоосвіті та самовдосконаленні; 	<ul style="list-style-type: none"> – розуміння значення власної професійної адаптації, проте не значний інтерес до формування власної педагогічної майстерності у процесі педагогічної практики; – епізодичне прагнення оволодіти новими знаннями та вміннями, необхідними для ефективної педагогічної діяльності; – внутрішнє бажання до встановлення позитивних соціально-ціннісних установок у власній педагогічній діяльності і позитивної взаємодії; – епізодичне прагнення до самовдосконалення з метою професійного зростання; 	<ul style="list-style-type: none"> – відсутній інтерес до педагогічної професії, – відсутність усвідомлення значення власної професійної адаптації у професійній діяльності; – незадоволеність від педагогічної діяльності у процесі педагогічної практики, – відсутність бажання вдосконалювати професійну компетентність; – епізодична потреба самовдосконалення з метою отримання підтримки, визнання викладачів-керівників та інших студентів;
		<ul style="list-style-type: none"> – оволодіння повною мірою системою фахових теоретичних знань, – ґрунтовне володіння знаннями щодо професійної адаптації і механізмів її розвитку; – впевненість у правильності власних дій; 	<ul style="list-style-type: none"> – базове оволодіння системою фахових теоретичних знань; – вільне оперування навчальним матеріалом, але не завжди адекватне застосування його у непередбачуваних ситуаціях; – розуміння основ професійної адаптації; – потреба в консультуванні вчителів із досвідом; 	<ul style="list-style-type: none"> – оволодіння фаховими теоретичними знаннями поверхово; – безсистемні знання щодо професійної адаптації та шляхів її розвитку; – виявлення сумнівів щодо правильності власних знань

Компоненти	Критерії	Показники		
		Високий рівень	Достатній рівень	Початковий рівень
Діяльнісний	Праксеологічний	<ul style="list-style-type: none"> – уміння аналізувати діяльність учнів; – уміння здійснювати корекцію навчальної діяльності; – дотримання норм педагогічної етики; – уміння встановлювати й підтримувати професійну комунікацію на високому рівні; – відсутність труднощів при подоланні конфліктів; – уміння творчо вирішувати педагогічні завдання. 	<ul style="list-style-type: none"> – володіння професійними вміннями не повною мірою, проте можливість самостійно комбінувати існуючі педагогічні технології відповідно до мети й конкретної ситуації; – на певних етапах потреба стимулювання діяльності викладачем-керівником, – характерним є напруженість при здійсненні аналізу навчальної діяльності учнів; – дотримання етичних норм, однак не завжди врахування емоційного стану учнів; – відчуття певних труднощів у конфліктних ситуаціях, а також у тих, де необхідні вміння управляти власним емоційним станом; – діяльність здебільшого за аналогією, шаблоном, копіюючи звичний спосіб організації освітнього процесу в початковій школі, відчуваючи деяку нерішучість в означеній діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> – відсутність орієнтування у власних можливостях і здібностях; – виявлення сумнівів щодо правильності власних дій, – недостатня сформованість професійних умінь, – відчуття значних труднощів у стандартних педагогічних ситуаціях; – постійна потреба допомоги від викладача-керівника практики; – одноманітне вирішення педагогічних завдань; – застосування готових зразків (шаблонів) організації освітнього процесу без внесення змін і доповнень; – відчуття бар'єрів при здійсненні аналізу та оцінювання навчальної діяльності учнів – відсутність врахування внутрішнього світу та індивідуальності учнів,
		Рефлексивний	Рефлексивно-аналітичний	<ul style="list-style-type: none"> – адекватна самооцінка у процесі професійної діяльності; – чітке оцінювання власних можливостей та здібностей; – повна задоволеність як самим процесом взаємодії з учнями, їхніми батьками, іншими вчителями початкової школи, так і його результатами; – стурбованість щодо власної професійної діяльності нормальна або взагалі відсутня

Джерело: складено автором самостійно

АНКЕТА

для визначення розуміння майбутніми вчителями початкової школи сутності поняття «професійна адаптація» та її рівня

ШАНОВНІ СТУДЕНТИ!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, що проводиться в межах вивчення проблеми професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи.

Будь ласка, уважно ознайомтесь з кожним запитанням і позначте той варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашій точці зору. У відкритих запитаннях зазначте свою власну думку.

Не пропускайте жодного запитання, важливим є отримати Ваші відповіді на кожне із них.

1. Як, на Вашу думку, можна коротко пояснити поняття «адаптація»?
 - а) звикання;
 - б) пристосування;
 - в) готовність;
 - г) полегшення (спрощення);
 - д) власний варіант _____

2. Чи існує, на Вашу думку, відмінність між поняттями «адаптація» та «адаптованість»?
 - а) існує;
 - б) частково існує;
 - в) відсутня.

3. Якщо Ви обрали на попереднє запитання варіант відповіді «а» або «б», поясніть, будь ласка, у чому саме, на Ваш погляд, полягає відмінність між поняттями «адаптація» та «адаптованість»?

4. Надайте, будь ласка, власне розуміння поняття «адаптація».

5. Оберіть варіант відповіді та завершіть твердження: «Професійна адаптація – це ...».

- a) процес формування професійної компетентності фахівця;
 - б) процес оволодіння професією та пристосування до її вимог;
 - в) особистісна якість, що проявляється у прагненні займатися професійною діяльністю;
 - г) процес професійного становлення і розвитку фахівця;
 - д) власний варіант _____
6. Професійна адаптація як процес:
- a) відбувається на початку трудової діяльності і пов'язана з моментом працевлаштування;
 - б) є неперервною та відбувається протягом всієї професійної діяльності фахівця;
 - в) розпочинається під час проходження виробничої практики;
 - г) завершується після проходження виробничої практики;
 - д) починається під час педагогічної практики та продовжується у процесі трудової діяльності;
 - е) власний варіант _____
7. Як Ви вважаєте, чи існує відмінність між поняттями «професійна адаптація» та «професіоналізація»?
- a) існує;
 - б) відсутня;
 - в) частково існує;
 - г) власний варіант _____
8. Як Ви вважаєте, чи існує взаємозв'язок між поняттями «професійна адаптація» та «професійна готовність»?
- a) існує;
 - б) відсутній;
 - в) частково існує;
 - г) власний варіант _____
9. Показниками професійної адаптації майбутнього вчителя початкових класів, на Вашу думку, є:
- a) усвідомлення себе як професіонала;
 - б) авторитет майбутнього вчителя серед викладачів та керівників практики;
 - в) його позитивний психоемоційний стан;
 - г) позитивне ставлення особистості до різних аспектів професійної діяльності;
 - д) готовність до професійної діяльності;
 - е) власний варіант _____

10. Чи має значення, на Вашу думку, рівень професійної адаптації для діяльності майбутнього вчителя початкової школи?

- а) так, дуже важливе значення;
- б) частково має значення;
- в) ні, не має

11. Якщо Ви обрали на попереднє запитання варіант відповіді «а» або «б», розкрийте, будь ласка, Вашу думку:

12. Проранжуйте у порядку зменшення вагомості чинника, який, на Ваш погляд, може впливати на рівень адаптації до професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи (1 — найбільше впливає, 10 — найменш значущий чинник).

Чинник	Бал
професійно значущі індивідуальні риси та якості особистості;	
ціннісні орієнтації, пріоритети та потреби особистості;	
соціально-політична та економічна ситуація в суспільстві в цілому;	
вимоги, що суспільство висуває до особистості педагога;	
взаємовідносини у конкретному трудовому колективі;	
практична підготовленість випускника ЗВО;	
готовність випускника ЗВО до професійної діяльності;	
рівень його професійних знань;	
суб'єктивне ставлення особистості до професійної діяльності;	
власний варіант: _____	

13. Завершіть думку: «Підвищення рівня професійної адаптації майбутнього вчителя...»

- а) сприяє підвищенню педагогічної майстерності;
- б) прискорює професійну самореалізацію;
- в) збільшує перспективи кар'єрного зростання;
- г) власний варіант _____

14. Яке уміння, на Вашу думку, є ключовим для майбутнього вчителя початкової школи з високим рівнем професійної адаптації?

- а) працювати в команді;
- б) ставити цілі та досягати їх;
- в) критично мислити;
- г) навчатися впродовж життя;
- д) власний варіант _____

15. Що, на Вашу думку може уповільнити процес професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи, або ж призвести до його дезадаптації?

- а) внутрішні психологічні бар'єри та невпевненість майбутнього вчителя у власних знаннях;
- б) труднощі у виконанні трудових функцій вчителя початкових класів;
- в) соціально-психологічний клімат трудового колективу закладу освіти, що є базою практики;
- г) недостатній рівень професійної мотивації майбутнього вчителя початкової школи;
- д) конфліктні ситуації у процесі педагогічної практики:
 - з адміністрацією закладу освіти;
 - з учнями;
 - з батьками учнів;
 - з керівником практики від закладу освіти – бази практики;
 - інші;
- е) власний варіант _____

16. Виконання якої саме трудової функції вчителя початкових класів, на Вашу думку, може викликати труднощі у професійній діяльності?

- а) планування і здійснення освітнього процесу;
- б) забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині;
- в) надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти;
- г) створення освітнього середовища;
- д) рефлексія;
- е) професійний саморозвиток;
- ж) узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті;
- з) оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти;
- и) жоден із зазначених варіантів.

17. Чи існує, на Вашу думку, взаємозв'язок між успішністю проходження педагогічної практики майбутнього вчителя початкової школи та рівнем його професійної адаптації?

- а) існує;
- б) не існує.

18. Якщо Ви обрали на попереднє запитання варіант відповіді «а», розкрийте, будь ласка, Вашу думку:

19. Чи поділяєте Ви думку щодо необхідності створення педагогічних умов професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики?

- а) так;
- б) ні

20.* Якщо Ви обрали на попереднє запитання варіант відповіді «а», оберіть які саме педагогічні умови професійної адаптації, на Вашу думку, необхідно створювати у процесі педагогічної практики майбутнього вчителя початкової школи?

- а) здійснення моніторингу професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи під час проходження кожного виду педагогічної практики;
- б) спрямованість на досягнення успіху студентами у процесі педагогічної практики;
- в) удосконалення змістово-методичної складової педагогічної практики, в т.ч. методичних рекомендацій до програм практики;
- г) здійснення психолого-педагогічного супроводу студентів – майбутніх учителів початкової школи під час проходження педагогічної практики;
- д) спрямованість на уникнення труднощів та конфліктних ситуацій під час проходження педагогічної практики
- е) врахування мотивації до професійної діяльності під час педагогічної практики майбутнього вчителя початкової школи;
- ж) власний варіант _____

21. За шкалою від нуля (зовсім не варто) до десяти (надзвичайно варто) оцініть наскільки Ви відчуваєте зараз, що варто займатися тією професією, за якою навчаєтеся?

22. За шкалою від нуля (зовсім не стурбовано) до десяти (надзвичайно стурбовано) оцініть наскільки стурбовано Ви відчуваєте себе зараз щодо роботи за фахом після завершення навчання?

23. За яким критерієм, скоріше за все, Ви будете обирати місце роботи за спеціальністю?

а) за рівнем оплати праці;

б) за місцем розташування закладу освіти:

близькість до місця проживання;

близькість до центру міста;

інше;

в) за формою власності закладу освіти:

приватний;

державний;

інше;

г) є місцем проходження практики;

д) за відгуками про заклад:

від знайомих;

із соціальних мереж;

інше;

е) за складом педагогічного колективу та адміністрації закладу освіти:

за середнім віком колективу;

за співвідношенням кількості жінок і чоловіків у колективі;

інше;

ж) власний варіант _____

24. Чи маєте Ви уявлення про власні перспективи в обраній професії?

а) так, маю;

б) ні, не маю;

в) маю сумніви

25. Оцініть власний рівень професійної адаптації на даному етапі:

а) початковий;

б) достатній;

в) високий.

26. Вкажіть Вашу стать (ч / ж) _____

27. Вкажіть Ваш вік _____

28. Вкажіть Ваш курс _____

29. Вкажіть Ваш освітній рівень _____

30. Вкажіть Вашу спеціальність _____

Дякуємо за співпрацю!

Методика тестування «Мотивація до успіху» (за Т. Елерсом)

Шановні студенти! Пропонуємо Вам пройти тестування для оцінки Вашої мотивації до досягнення цілей та успіху, що впливає на ефективність Вашої професійної адаптації.

Інструкція: Вам пропонується 41 твердження. З кожним із них Ви можете погодитись (на бланку відповіді поставити знак «+» / «так») або не погодитись (на бланку відповіді поставити знак «-» / «ні»).

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на невизначений час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі сто відсотків виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я «ставлю все на карту».
4. Коли виникає проблемна ситуація, найчастіше я приймаю рішення одним із останніх.
5. Коли у мене два дні підряд немає ніяких справ, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. По відношенню до себе я більш суворий(-а), ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий(-а), ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я б досяг(-ла) успіху.
10. У процесі роботи я маю потребу в невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий(-а).
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолубство.

18. Зазвичай помітно, коли я працюю без натхнення.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що необхідно зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей, що важливіші, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний(-а), ніж інші.
25. В кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я схиляюсь до роботи, я роблю її краще й більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені ніяково.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим(-ою).
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не виходить, я втрачаю терпіння.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж робота інших.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і призначенням.
41. Коли я впевнений(-а), що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я роблю все можливе.

Дякуємо за співпрацю!

Ключ:

Надається по 1 балу за відповіді «так» на твердження 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Надається по 1 балу за відповіді "ні" на твердження 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на твердження 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються, оскільки є нейтральними.

Відповідно до суми набраних балів інтерпретуються результати тестування.

Інтерпретація результатів:

- *Від 1 до 10 балів:* низька мотивація до успіху.
- *Від 11 до 16 балів:* середній рівень мотивації.
- *Від 17 до 20 балів:* помірно високий рівень мотивації.
- *Понад 21 бал:* занадто високий рівень мотивації до успіху.

**Анкета експертного оцінювання
професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи за
результатами педагогічної практики**

Шкала оцінювання: від 1 до 10 балів, де:

10 - показник виконується якісно в повній мірі, постійно;

8 - показник виконується добре, часто;

6 - показник виконується частково, не постійно;

4 - показник виконується не якісно, рідко;

2 - показник майже не виконується;

0 - показник зовсім не виконується.

№	Назва показника	Оцінка
1	Теоретична підготовленість практиканта до роботи за спеціальністю	
2	Сформованість у практиканта професійних педагогічних умінь і навичок	
3	Сформованість професійно значущих особистісних якостей:	
	- вмотивованість до професійної діяльності	
	- повага до учнів	
	- толерантність	
	- ініціативність	
	- творче відношення до професійної діяльності	
4	Використання ІКТ у процесі практичної діяльності	
5	Уміння практиканта працювати в колективі	
6	Уміння практиканта працювати з батьками учнів	
7	Наявність у практиканта навичок самоосвіти	
8	Уміння працювати з літературними, довідковими та нормативними джерелами з фаху	
9	Уміння самостійно організувати свою роботу	
10	Швидкість адаптації практиканта до професійної діяльності	

Які ще уміння та навички, на Вашу думку, повинен мати майбутній вчитель початкових класів

Дякуємо за співпрацю!

Методика виміру рівня стурбованості (методика Тейлора-Норакідзе)

Шановні студенти! Пропонуємо Вам пройти тестування для оцінки рівня Вашої стурбованості, як одного із показників професійної адаптації.

Інструкція: Вам пропонується 60 тверджень. З кожним із них Ви можете погодитись (на бланку відповіді поставити знак «+» / «так») або не погодитись (на бланку відповіді поставити знак «-» / «ні»).

1. Я можу працювати довго невтомлюючись.
2. Я завжди виконую свої обіцянки, незважаючи на те, зручно мені це чи ні.
3. Зазвичай руки та ноги в мене теплі.
4. У мене рідко болить голова.
5. Я впевнений(-а) у своїх силах.
6. Очікування мене нервує.
7. Часом мені здається, що я ні до чого не придатний(-а).
8. Зазвичай я почуваю себе цілком щасливим(-ою).
9. Я не можу зосередитись на чому-небудь одному.
10. У дитинстві я завжди негайно й покійно виконував(-ла), все те, що мені доручали.
11. Раз на місяць або частіше в мене буває розлад шлунку.
12. Я часто ловлю себе на тому, що мене щось турбує.
13. Я думаю, що я не більше нервовий(-а), ніж більшість інших людей.
14. Я занадто сором'язливий(-а).
15. Життя для мене майже завжди пов'язане з великою напругою.
16. Іноді буває, що я говорю про речі, в яких не розбираюся.
17. Я червонію не частіше, ніж інші.
18. Я часто засмучуюся через дрібниці.
19. Я рідко помічаю у себе серцебиття або задишку.
20. Не всі люди, яких я знаю, мені подобаються.
21. Я не можу заснути, якщо мене щось турбує.
22. Зазвичай я спокійний(-а) і мене нелегко засмутити.

23. Мене часто мучать нічні кошмари.
24. Я схильний(-а) усе сприймати занадто серйозно.
25. Коли я нервую, у мене підсилюється пітливість.
26. У мене неспокійний сон з переривами.
27. В іграх я прагну скоріше вигравати, чим програвати.
28. Я більше чутливий(-а), ніж більшість інших людей.
29. Буває, що нескромні жарти й гостроти викликають у мене сміх.
30. Я хотів(-ла) би бути також задоволеним(-ою) своїм життям, як, імовірно, задоволені інші.
31. Мій шлунок сильно турбує мене.
32. Я постійно заклопотаний своїми матеріальними й службовими справами.
33. Я насторожено ставлюся до деяких людей, хоча знаю, що вони не можуть заподіяти мені шкоди.
34. Мені часом здається, що переді мною нагромаджені такі труднощі, яких мені не подолати.
35. Я легко ніяковію.
36. Часом я стаю настільки збудженим(-ою), що це заважає мені заснути.
37. Я прагну ухилятися від конфліктів і скрутних положень.
38. У мене бувають приступи нудоти й блювоти.
39. Я ніколи не спізнивався(-лась) на побачення або роботу.
40. Часом я почуваю себе зайвим(-ою).
41. Іноді мені хочеться вилятися.
42. Майже завжди я відчуваю стурбованість у зв'язку із чим-небудь або з ким-небудь.
43. Мене турбують можливі невдачі.
44. Я часто боюся, що зараз почервонію.
45. Мене нерідко охоплює розпач.
46. Я – людина нервова і легко збудлива.
47. Я часто зауважую, що мої руки тремтять, коли я намагаюся що-небудь зробити.
48. Я майже завжди відчуваю почуття голоду.

49. Мені не вистачає впевненості в собі.
50. Я легко пітнію навіть у прохолодні дні.
51. Я часто мрію про такі речі, про які краще нікому не розповідати.
52. У мене дуже рідко болить живіт.
53. Я вважаю, що мені дуже важко зосередитися на якому-небудь завданні або роботі.
54. У мене бувають періоди такого сильного занепокоєння, що я не можу довго всидіти на одному місці.
55. Я завжди відповідаю на листи відразу після прочитання.
56. Я легко засмучуюсь.
57. Практично ніколи я не червонію.
58. У мене набагато менше різних побоювань і страхів, ніж у моїх друзів і знайомих.
59. Буває, що я відкладаю на завтра те, що варто зробити сьогодні.
60. Зазвичай я працюю з більшою напругою.

Дякуємо за співпрацю!

Ключ:

В 1 бал оцінюються відповіді «так» до наступних висловлень: 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 60.

Також в 1 бал оцінюються відповіді «ні» до висловлень 1, 3, 4, 5, 8, 14, 17, 19, 22, 39, 43, 52, 57, 58.

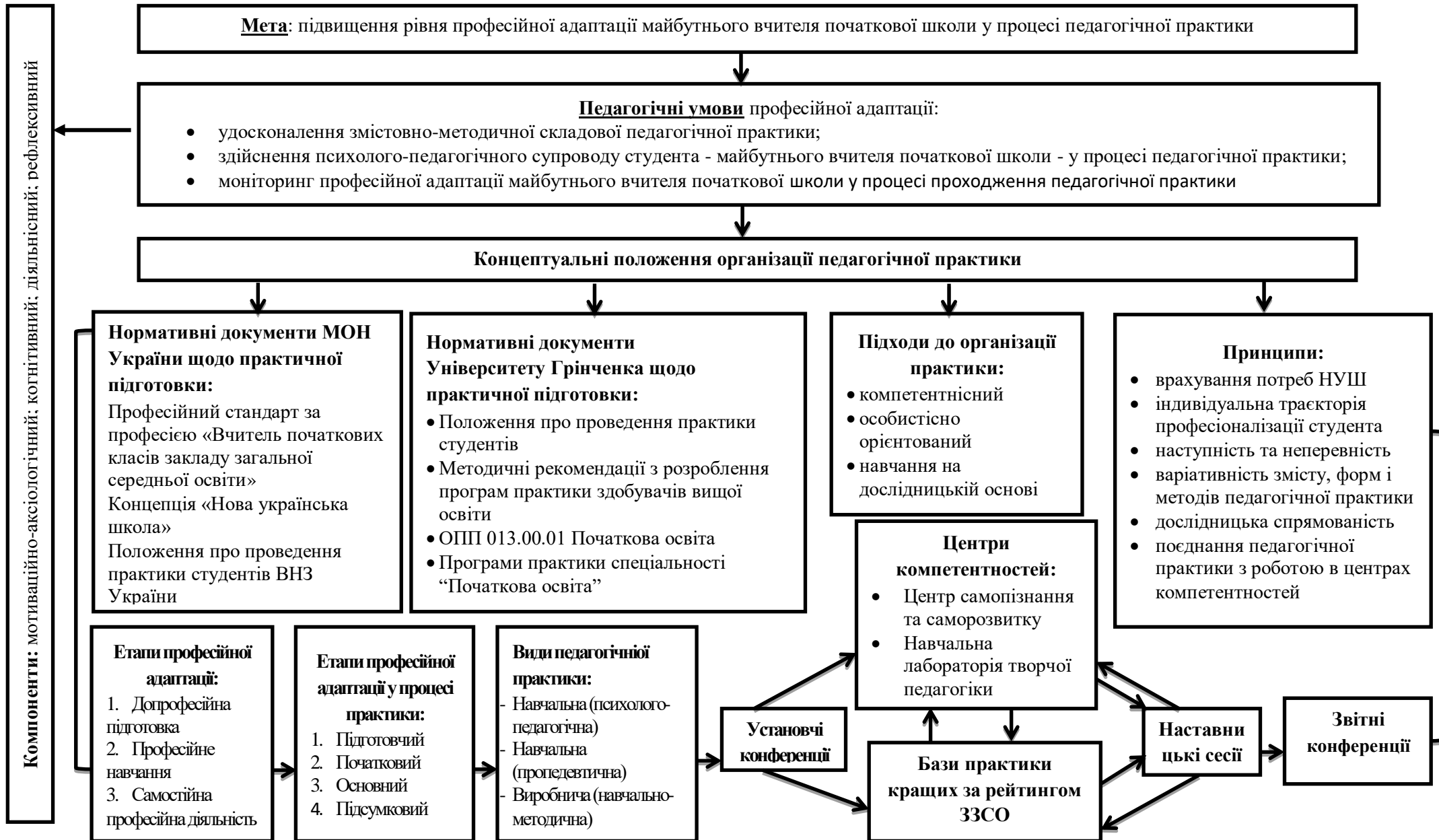
Брехливими вважаються відповіді «так» до пунктів 2, 10, 55 і відповіді «ні» до пунктів 16, 20, 27, 29, 41, 51, 59.

Інтерпретація результатів відповідно до суми набраних балів:

- 40 - 50 балів – показник дуже високого рівня стурбованості;
- 25 - 40 балів – високий рівень стурбованості;
- 15 - 25 балів – середній (з тенденцією до високого) рівня стурбованості;
- 5-15 балів – середній (з тенденцією до низького) рівня стурбованості;
- 0 - 5 балів – низький рівень стурбованості.

Додаток К

Структурно-функціональна модель професійної адаптації майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики



Тренінги професійної адаптації майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики

Мета тренінгів: розвиток професійної мотивації, самосвідомості та емоційної стійкості практикантів; підготовка до успішного працевлаштування за здобутим фахом.

Тренінг 1. Професійна адаптація у процесі педагогічної практики

Мета: підвищити рівень зручності спілкування між учасниками тренінгу – майбутніми учителями початкових класів, створити атмосферу невимушеної взаємодії у процесі підготовки до проходження практики.

1. Вступне слово.

Правила поведінки у групі: 1. Я говорю «я», а не «ми» або «всі». 2. Я не використовую загальні фрази і штампи. 3. Я говорю про те, що заважає мені брати участь у роботі групи. 4. Я не говорю про інших у третій особі (він, вона), а звертаюся безпосередньо до них. 5. Я завжди можу сказати «ні». 6. Усе, що я тут говорю та чую, не виноситься за межі групи. 7. Я намагаюся дотримуватися принципу «тут і тепер».

2. Вправа «Асоціації»

Мета: включення в роботу, зняття напруги; об'єднання, створення групової довіри і прийняття.

Які асоціації викликає у Вас слово «практика», «робота», «школа», «вчитель», «учень»? Обговорити і проаналізувати у групі.

3. Вправа «Наші очікування»

Мета: виявлення очікувань майбутніх учителів початкових класів від проходження педагогічної практики. Коригування запиту.

Тренер: «Кожен з нас завжди чогось очікує від нової справи. Це стосується і педагогічної практики. Які очікування у Вас від педагогічної практики? Чого Ви очікуєте від цього тренінгу?» (Кожен учасник записує свої очікування у правій колонці на листку).

Тренер: «Що Ви готові вкласти у процес педагогічної практики?» (Кожен учасник

записує у правій частині аркуша свій внесок у процес практики). Учасники по колу зачитують свої очікування від практики і внесок.

Тренер: «Те, що ми з Вами записали, безумовно, може змінюватися навіть упродовж тренінгу. Багато що буде залежати також від вашої активності. У кінці тренінгу у нас з Вами буде можливість проаналізувати свої очікування».

4. Вправа «Карусель спілкування»

Учасники по колу продовжують фразу, задану тренером.

- «Я люблю...».
- «Мене радує...».
- «Мені сумно коли...».
- «Я гніваюся, коли...».
- «Я пишаюсь собою, коли...».

5. Вправа «Підкреслення спільності»

Вправа проводиться у колі з м'ячем. Учасник, що кидає м'яч іншому, повинен назвати якість, яка притаманна вчителю та об'єднує його з тією людиною, якій він кидає м'яча. При цьому він починає свою фразу словами: «Я думаю, нас з тобою об'єднує...» і називає цю якість, наприклад: «Ми з тобою однаково толерантні»; «Мені здається, ми обоє буваємо занадто прискіпливими». Той, хто отримує м'яча, відповідає: «Я згоден», якщо він дійсно згоден, або: «Я подумаю», якщо не згоден. Той, до кого потрапив м'яч, продовжує вправу, передаючи м'яч кому-небудь іншому, і так до тих пір, поки кожен не отримає м'яча.

6. Вправа «Підкреслення значущості»

Вправа виконується у колі з м'ячем. Учасникам пропонується подумати і відшукати у своїх колег якості, що викликають захоплення, повагу, симпатію. Звернення до свого колеги розпочинається зі звертання та слів: «..., мені в тобі подобається...» – і називається та особистісна якість, яку було знайдено. У відповідь необхідно назвати те почуття, які викликали ці слова. Потім вправу продовжує хто-небудь інший з учасників. І так до тих

пiр, поки кожен не висловиться.

7. Групова рефлексiя за пiдсумками заняття.

Тренiнг 2. Професiйна адаптацiя на робочому мiсцi

Мета: Освоєння способiв саморегуляцiї емоцiйного стану у процесi педагогiчної практики

1. Вправа «Примiрочна»

Мета: вiдпрацювання можливих професiйних педагогiчних ситуацiй.

Учасники тренiнгу моделюючи певну педагогiчну ситуацiю, ставлять себе на мiсце вчителя i повиннi пояснити, як вони будуть дiяти у тiй чи iншiй ситуацiї у професiйнiй дiяльностi.

- «На мiсцi вчителя, пояснюючи новий матерiал, я б звернула(-в) бiльше уваги на...»;
- «Якби я була (-в) вчителем, то зауваження учневи на уроцi ...»;
- «При розмовi з батьками учня, я ...».

2. Вправа «Мозковий штурм «Способи саморегуляцiї в ситуацiї стресу»

Мета: з'ясування способiв управлiння своїми емоцiями.

Учасники подiляються на групи i вiдповiдають на питання:

- Якi негативнi емоцiї можуть виникнути у процесi практики?
- Чи виникали у когось негативнi емоцiї при проходженнi практики?
- Як боретеся з негативними емоцiями?

У процесi обговорення складається список способiв боротьби з негативними емоцiями. Отриманий список коригується i доповнюється тренером групи.

3. Вправа «Чесць i гiднiсть»

Учасники розташовуються по колу. Кожен за годинниковою стрiлкою називає свої переваги (достоїнства), а потiм повторює переваги iнших в тому порядку, в якому тi називалися.

4. Вправа «Анонiмнi зiзнання»

Учасники записують на однакових аркушах свої страхи та переживання щодо роботи з учнями при проходженнi практики, кладуть їх у конверт. Аркушi

перемішуються та роздаються учасникам у довільному порядку. Обміркувавши ситуацію, яку отримав у листі, учасник намагається дати пораду, як краще вирішити це.

5. Вправа «Валіза»

Один із членів групи виходить з кімнати, а інші починають збирати йому в далеку дорогу «валізу». До цієї «валізи» кладеться те, що, на думку групи, допоможе людині в професійній педагогічній діяльності, усі позитивні характеристики, які група особливо цінує у цьому учасникові. Але обов'язково вказується і те, що може заважати студенту при проходженні практики і в подальшій роботі, її негативні прояви, над чим їй необхідно активно попрацювати.

Обирається «секретар». Він ділить аркуш вертикально навпіл, на одній стороні ставиться знак «+», на іншій – «-». Для доброї «валізи» треба не менше 5–7 характеристик з того й іншого боку. Потім входить член групи, і йому зачитується і передається цей список.

6. Групова рефлексія за підсумками заняття.

Тренінг 3. Успішне працевлаштування за фахом

Мета: створення умов для самопізнання, розвиток позитивного самосприйняття, усвідомлення особливостей самосприйняття і сприйняття себе іншими, усвідомлення власного професійного потенціалу, підготовка практикантів до самопрезентації при працевлаштуванні

1. Вправа «Кінопроба» (на розвиток почуття власної значущості)

Мета:.

- 1) Згадайте п'ять моментів свого життя, якими ви пишаєтеся.
- 2) Оберіть у своєму списку одне досягнення, яким ви пишаєтеся найбільше.
- 3) Встаньте і вимовіть, звертаючись до всіх: «Я не хочу хвалитися, але...», і доповніть фразу словами про своє досягнення.
- 4) Згадайте п'ять моментів із пройденої педагогічної практики, якими ви пишаєтеся. Оберіть у своєму списку одне досягнення, яким ви пишаєтеся найбільше.. Встаньте і вимовіть, звертаючись до всіх: «Я не хочу хвалитися,

але...», і доповніть фразу словами про своє досягнення.

Питання для обговорення:

— Що ви відчували кожного разу, коли ділилися своїми досягненнями?

— Як вам здається, у момент вашого виступу інші відчували те саме, що й ви?

Чому?

2. Вправа «Самореклама»

Учасникам пропонується прорекламувати самого себе як успішного та креативного вчителя, включивши у рекламу малюнок і короткий текст. Після завершення малюнків учасники групи додають до реклами один одного ті елементи або формулювання, які автор, на їх думку, пропустив.

3. Вправа «Автопортрет у променях сонця»

Тренер просить кожного з учасників відповісти собі на питання: «Чому я заслуговую на повагу?», пропонуючи намалювати сонце, в центрі сонячного кола написати своє ім'я або намалювати свій портрет. Потім уздовж променів написати усі свої переваги, все гарне, що людина про себе знає і може задіяти у професійній діяльності. Важливо, щоб було якомога більше променів.

4. Вправа «Резюме»

Учасникам пропонується оформити названі власні сильні сторони і якості, здобутий досвід із пройденої педагогічної практики у резюме за такими розділами: мета, освіта, додаткова освіта, професійний досвід, професійні навички, особисті якості, додаткова інформація. Потім учасники розбиваються на пари та обмінюються своїми резюме, аналізують їх. Групове обговорення створених резюме за бажанням учасників.

5. Вправа «Ідеальна вакансія»

Тренер пропонує учасникам на аркуші паперу записати свої побажання до вакансії вчителя початкових класів, яку вони б хотіли зайняти. При груповому обговоренні створюється кілька уявних вакансій від різних роботодавців.

6. Вправа «Снівбесіда»

Учасники розбиваються на дві групи: роботодавці та пошукачі роботи. У формі рольової гри учасники зі створених груп в парі імітують процес проходження

співбесіди.

7. Групова рефлексія за підсумками заняття.

Література:

1. Афанасьєва Н., Перелигіна Л. А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу : навчальний посібник. Харків : ХНАДУ, 2015. 315 с.
2. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 250 с.

Додаток М

Київський університет імені Бориса Грінченка
Педагогічний інститут
Кафедра початкової освіти

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Проректор з науково-методичної та
навчальної роботи

_____ О. Б. Жильцов
« 27 » _____ 2020 року

**ПРОГРАМА ПРАКТИКИ****ВИРОБНИЧА**

для студентів 4-го курсу

спеціальності	013 Початкова освіта
освітнього рівня	першого (бакалаврського)
освітньої програми	013.00.01 Початкова освіта

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА Ідентифікаційний код 02136554 Начальник відділу моніторингу якості освіти	
Програма №	2474/20
Підпис	О. Б. Жильцов
« 27 »	08 2020

Розробники:

Бондаренко Геннадій Леонідович, канд. пед. наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Вишнівська Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Романенко Людмила Віталіївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Руденко Ніна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Замятна Оксана Леонідівна, начальник відділу практики і працевлаштування НМЦ стандартизації та якості освіти

Програму практики розглянуто і затверджено на засіданні кафедри початкової освіти

Протокол № 1 від 27 серпня 2020 року

Завідувач кафедри  Г.Л. Бондаренко

Програму практики погоджено з гарантом освітньо-професійної програми 013.00.01 «Початкова освіта»

« 27 » 08 2020 р.

Гарант освітньо-професійної програми 013.00.01 «Початкова освіта»
 Г.Л. Бондаренко

Програму практики перевірено

« 27 » 08 2020 р.

Заступник директора  М.А. Машовець

Пролонговано:

на 20__/20__ н.р. _____ (_____), «__» ____ 20__ р. Протокол №__
(підпис) (ПІБ)

на 20__/20__ н.р. _____ (_____), «__» ____ 20__ р. Протокол №__
(підпис) (ПІБ)

на 20__/20__ н.р. _____ (_____), «__» ____ 20__ р. Протокол №__
(підпис) (ПІБ)

на 20__/20__ н.р. _____ (_____), «__» ____ 20__ р. Протокол №__

1. Опис виробничої практики

Найменування показників	<i>Характеристика практики за формою навчання</i>
	<i>Денна / заочна</i>
Вид практики	<i>Обов'язкова</i>
<i>Виробнича практика</i>	
Загальний обсяг кредитів / годин	24 / 720
Курс	4
Семестр	7
Кількість змістових модулів із розподілом:	5
Тривалість (у тижнях)	16
Форма семестрового контролю	залік

2. Баз практик: заклади освіти м. Києва різних типів і форм власності.

Орієнтовний перелік баз практики:

ШДС «Золотий ключик», ШДС «Лісові дзвіночки», «Лісова казка»;
 НВК «Щастя», Скандинавська гімназія, НВК «Домінанта», НВК №30 «Еконад», Український колеж ім. Сухомлинського №272;

Новопечерська школа, Академія сучасної освіти А+, Liko school;
 ЗДО «Країна дитинства», ЗДО «Меридіан», ЗДО № 678 «Лісова казка»,
 ЗДО № 421, ЗДО № 642

3. Мета та завдання практики

Мета – закріплення та поглиблення теоретичних знань, формування професійних умінь, навичок самостійно розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у процесі педагогічної діяльності у ЗЗСО; сформувати професійні компетентності щодо реалізації концепції «Нова українська школа», навчання учнів початкової школи освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти, на рівні, що відповідає академічній та професійній кваліфікації, здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання.

Завдання:

- закріплення, поглиблення і збагачення психолого-педагогічних і професійних знань у процесі їх застосування під час вирішення конкретних педагогічних завдань;
- формування професійного інтересу до педагогічної діяльності;
- розвиток професійних умінь і навичок;
- вироблення творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності;
- виховання професійно важливих якостей особистості вчителя/вихователя;
- розвиток професійної рефлексії.

Завдання виробничої практики передбачають формування таких компетентностей:

<i>Загальні компетентності (ЗК)</i>	
ЗК 1.	Здатність застосовувати сучасні інноваційні методики, технології навчання, розвитку й виховання учнів початкової школи
ЗК 2.	Здатність до пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення професійно-педагогічної інформації з різних джерел та формулювання логічних висновків
ЗК 3.	Здатність вирішувати проблеми в процесі професійної діяльності, приймати обґрунтовані рішення, працювати автономно
ЗК 6.	Здатність діяти на основі принципів і норм етики, правил культури поведінки у стосунках із дорослими й дітьми на основі загальнолюдських та національних цінностей
ЗК 8.	Здатність взаємодіяти з керівництвом, колегами, учнями та їхніми батьками, працювати в команді, групі
ЗК 9.	Здатність до дій у професійно-педагогічному середовищі, нових ситуаціях, що передбачають навчання, розвиток і виховання молодших школярів
ЗК 10.	Здатність здійснювати рефлексивні процеси, творчо підходити до організації освітнього процесу у початковій школі
ЗК 11.	Здатність ефективно вирішувати завдання щодо збереження і зміцнення здоров'я (фізичного, психічного, соціального та духовного) як власного, так і оточуючих
<i>Фахові компетентності (ФК)</i>	
ФК 1.	Здатність до застосування знань, умінь і навичок із циклу професійно-наукових дисциплін, що є основою побудови змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти
ФК 3.	Здатність до проектування, організації, оцінювання, рефлексії та коригування освітнього процесу в початковій ланці освіти
ФК 4.	Здатність розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі під час навчання учнів освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти
ФК 5.	Здатність застосовувати комунікативні знання, навички, вміння, настанови, стратегії й тактики комунікативної поведінки
ФК 6.	Здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, ураховуючи різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я

4. Результати проходження практики:

ПРН 1.	Знати зміст нормативних документів, що регламентують початкову освіту
ПРН 2.	Знати мету, завдання, зміст, методи, організаційні форми, технології й засоби початкової освіти, суть процесів виховання, навчання й розвитку учнів початкової школи
ПРН 3.	Знати методичні системи навчання учнів початкової школи освітніх галузей/ визначених Державним стандартом початкової освіти

ПРН 4.	Володіти вміння й навички, що становлять теоретичну основу освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти, під час розв'язування професійно-зорієнтованих задач
ПРН 5.	Володіти методиками вивчення індивідуальних особливостей перебігу пізнавальних процесів учнів початкової школи та стратегії їх урахування в процесі навчання, розвитку й виховання учнів.
ПРН 6.	Володіти вміннями організовувати ефективне і продуктивне інклюзивне навчання
ПРН 8.	Моделювати процес навчання учнів початкової школи певного предмету: розробляти проекти уроків, методику роботи над окремими видами завдань
ПРН 10.	Проводити уроки / інтегровані заняття / інтегровані тематично-проектні дні в початковій школі та аналізувати їх щодо досягнення мети й завдань, ефективності застосованих форм, методів, засобів і технологій
ПРН 11.	Проектувати зміст і методику проведення виховних заходів для учнів початкової школи
ПРН 12.	Прогнозувати, проектувати педагогічну комунікацію з іншими суб'єктами освітнього процесу початкової школи на засадах етики професійного спілкування, мовленнєвого етикету

5. Структура виробничої практики

ЕТАПИ ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ ТА ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ VII СЕМЕСТР (16 ТИЖНІВ / 24 КР.)		Розподіл л годин між видами робіт
ЕТАП 1. ОРГАНІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ <i>Змістовий модуль 1. Підготовчо-організаційна діяльність студента-практиканта</i>		
Ознайомлення із завданнями та програмою виробничої практики; з правами та обов'язками студентів-практикантів; з базою проходження практики.	3	
Ознайомлення із нормативно-правовою базою Концепції НУШ, документацією та особливостями організації освітнього процесу в ШДС, НВК, ЗЗСО. Складання індивідуального плану роботи студента на час практики.	3	
Вивчення інноваційних технологій, що застосовуються в освітньому процесі ШДС, НВК, ЗЗСО. Включення студентів-практикантів у психолого-педагогічний супровід освітнього процесу систем: «педагог – учні», «педагог – батьки».	3	
Ознайомлення та аналіз типової освітньої програми, модельної програми предмета/інтегрованого курсу та навчально-методичних комплектів, за якими педагог здійснює освітній процес в адаптаційно-ігровому циклі початкової школи. Ознайомлення та аналіз особливостей інклюзивного навчання в початковій школі.	3	
Разом	12	

ЕТАП 2. ШКОЛА – ДИТЯЧИЙ САДОК (1 – 8 ТИЖНІ) <i>Змістовий модуль 2. Освітня діяльність студентів в перші дні дитини в школі (4 тижні (1 - 4))</i>	
1. Ознайомлення студентів з особливостями формування перших класів відповідно до концепції «Нова Українська Школа».	10
2. Аналіз організації освітнього процесу в першому класі відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа»	10
3. Вивчення особливостей змісту і методики роботи вчителя з учнями у перший тиждень навчання.	10
4. Вивчення та аналіз освітнього середовища та організації роботи в ньому (як впливає фізичне середовище на розвиток учнів; як спонукає вчитель здобувачів початкової освіти розвивати демократичні цінності, забезпечує можливості застосовувати їх на практиці, моделювати відповідну поведінку; як сприяє вчитель кооперативному навчанню, демонструючи власним прикладом поведінку під час спільної роботи).	10
5. Участь студентів у формуванні спільних цінностей та створення спільноти в класі (ранкові зустрічі).	10
6. Аналіз роботи вчителя першого класу під час занять (інтеграція змісту, формування компетентностей учнів початкової школи, діяльнісний підхід до навчання, застосування медіаосвітніх та інтерактивних технологій навчання).	10
7. Складання інтелект-карт (електронні ресурси на вибір студента) та підбір ігрових методів навчання до тематичних тижнів: «Я - школяр/ школярка», «Наш клас», «Мої друзі», «Моє довкілля» [1, с. 37].	10
8. Проведення та аналіз 10 інтегрованих занять в першому класі.	40
9. Проектування педагогічної комунікації з іншими суб'єктами освітнього процесу.	10
10. Проектування дистанційного навчання у першому класі (підбір засобів та інструментарію дистанційного навчання).	20
11. Аналіз по 1 відео уроку (предмет на вибір студента) з кожного тематичного тижня: «Я - школяр/ школярка», «Наш клас», «Мої друзі», «Моє довкілля». Схема аналізу додається.	17
12. Проведення мінідосліджень щодо адаптації першокласника.	10
Разом	167
ЕТАП 3. ДЕРЖАВНІ ЗЗСО (9-22 ТИЖНІ) <i>Змістовий модуль 3. Освітня діяльність студентів в ЗЗСО (9 тижнів (9-17))</i>	
1. Спостереження освітнього процесу в першому циклі початкової школи. Аналіз освітнього середовища другого класу.	10
2. Аналіз пізнавальної діяльності учня другого класу початкової школи (формувальне та підсумкове оцінювання, критерії та рівні оцінювання, само- та взаємооцінювання учнів, учнівське портфоліо, портфоліо вчителя).	10
3. Укладання зразків учнівського портфоліо; створення портфоліо вчителя початкової школи.	30
4. Відвідування та аналіз 5 навчальних занять проведених учителями 1 класів та 10 навчальних занять проведених учителями 2 класів, за такими	45

напрямами: психолого-педагогічний супровід уроку; організаційно-педагогічні умови взаємодії вчителя і учнів на уроці; доцільність застосованих форм, методів і прийомів навчання, відповідно до мети і завдань уроку; особливості організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці відповідно до положень Концепції нової української школи (інтеграція змісту, формування компетентностей молодшого школяра, діяльнісний підхід до навчання, застосування інтерактивних методів навчання).	
5. Підбір дидактичного матеріалу, який сприятиме розвитку психічних і пізнавальних процесів (процес сприймання, зорове сприймання, пізнавальні процеси, дрібна моторика) учнів 1-2 класів, відповідно до тем, які вивчаються у період проходження практики.	20
6. Створення інтелект-карти тематичного місяця у другому класі.	10
7. Планування та проведення 30 навчальних занять у першому класі.	60
8. Планування та проведення 70 навчальних занять різних типів (із використанням матеріалів методичних посібників; елементами інноваційних технологій; традиційних уроків тощо) у другому класі.	140
9. Створення п'яти форм онлайн-комунікації та інструментарію дистанційного навчання (відео, онлайн-дошки, тести, практика та інструменти формування оцінювання, інтерактивні сервіси миттєвого опитування, цифрова творчість учнів) відповідно до тем, які вивчаються у період проходження практики.	10
10. Проведення мінідосліджень щодо вивчення індивідуальних особливостей перебігу пізнавальних процесів учнів 1-2 класів.	20
11. Наповнення портфолію особистісно-професійного зростання студента.	20
Разом	375
<i>Змістовий модуль 4. Організація освітнього процесу в інклюзивних класах (3 тижні (20-22))</i>	
1. Ознайомитися та проаналізувати особливості освітнього процесу в інклюзивних класах.	10
2. Ознайомитися та проаналізувати особливості професійного співробітництва різних фахівців (вчителя, асистента вчителя, вчителя-логопеда, психолога, соціального педагога) у процесі забезпечення ефективної освітньої та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.	10
3. Проаналізувати зміст і структуру розвивального середовища класу для дітей з особливими потребами: обладнання, добір дидактичного матеріалу (демонстраційного та роздаткового), його відповідність педагогічним, психічним і гігієнічним вимогам.	5
4. Проаналізувати зміст і структуру інклюзивного освітнього середовища початкової школи: ресурси, наявність спеціалістів, які опікуються дітьми з особливими потребами, матеріально-технічне забезпечення школи, обладнання, його відповідність особливими потребам учнів.	10
5. Вивчити та проаналізувати особливості роботи початкової школи з	5

родинами дітей, які мають особливі потреби.	
6. Провести спостереження та проаналізувати діяльність вчителя в інклюзивному класі.	5
7. Проаналізувати індивідуальну програму розвитку дитини з ООП та визначити ефективний стиль навчання (візуальний, кінестетичний, полісенсорний та інші, особливо якщо один зі стилів домінує), визначити конкретні аспекти в життєдіяльності дитини, де вона потребує сторонньої допомоги під час освітнього процесу.	5
8. Вивчити та проаналізувати особливості формування педагогом «навчальної поведінки» в учнів із ООП.	5
9. Вивчити та проаналізувати стратегії здійснення освітнього процесу в інклюзивному класі: «диференційована інструкція», «пряме навчання», «навчання без помилок», «взаємне навчання» тощо.	5
10. Вивчити та проаналізувати специфіку математичної освіти дітей з ООП.	5
11. Вивчити та проаналізувати особливості оволодіння читанням дітьми з ООП.	5
12. Вивчити та проаналізувати особливості розвитку інтелекту дітей із ООП методами кінезіології.	5
13. Вивчити та проаналізувати особливості взаємодії вчителя з дітьми з поведінковими проблемами.	5
14. Вивчити та проаналізувати особливості адаптації на рівні матеріалів і ресурсів (матеріали різного рівня складності, друковані матеріали, відео, аудіозаписи, сценки, замальовки, прозорі накладки, адаптаційні пристрої, картки з «віконечками», адаптація матеріалу підручника тощо).	5
15. Вивчити та проаналізувати особливості адаптації на рівні методів навчання.	5
16. Схарактеризувати моделі спільного викладання в інклюзивному класі.	5
17. Підготувати і провести фрагмент уроку з диференційованим навчанням в інклюзивному класі.	5
18. Підготувати і провести 3-и уроки з асистентом вчителя в парі, та здійснити його аналіз.	5
19. Вивчити нормативні документи та проаналізувати особливості оцінювання досягнень дітей з ООП в інклюзивному класі.	14
20. Підібрати наочно-дидактичне обладнання до уроку з метою корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.	10
Разом	124
ЕТАП 4. РЕФЛЕКСИВНО-КОРЕКЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА	
Змістовий модуль 5. Наставницькі сесії (2, 4 четвер) (7 днів)	
1. Аналіз проблем, які виникають у студентів-практикантів під час проходження виробничої практики та проведення консультацій щодо їх подолання.	6

2. Консультація студентів щодо створення інтелект-карт (карт знань) як техніки зручного і ефективного унаочнення плану-конспекту уроку, тематичного тижня/дня тощо. Вибір програмного забезпечення для створення та редагування карт знань (FreeMind, FreeMindMap-Freeware, The Personal Brain, XMind, Bubbl.us та інші).	6
3. Консультація щодо створення портфоліо особистісно-професійного зростання студента.	6
4. Консультація з виготовлення дидактичних матеріалів з використанням медіаосвітніх технологій в процесі навчальної і виховної діяльності учнів в адаптаційно-ігровому циклі.	6
5. Аналіз/самоаналіз форм онлайн-комунікації, та інструментарію дистанційного навчання створених студентами-практикантами з метою забезпечення дистанційного навчання.	6
6. Створення карт рефлексивних вражень та карт прогнозування професійного самовдосконалення.	6
7. Звіт про проходження практики за 7 семестр.	
Разом	42
Усього	720

6. Зміст практики

6.1. Особливості організації і проведення практики

Виробнича практики відбувається у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) різних типів і форм власності. Тривалість практики 16 тижні у 7 семестрі, що охоплює 5 змістових модулів, реалізація яких проходить у кілька етапів.

ЕТАПИ ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ ТА ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ VII СЕМЕСТР (16 тижнів / 24 кр.)

ЕТАП 1. ОРГАНІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ

Змістовий модуль 1. Підготовчо-організаційна діяльність студента-практиканта

Ознайомлення із завданнями та програмою виробничої практики; з правами та обов'язками студентів-практикантів; з базою проходження практики.

Ознайомлення із нормативно-правовою базою Концепції НУШ, документацією та особливостями організації освітнього процесу в ШДС, НВК, ЗЗСО. Складання індивідуального плану роботи студента на час практики.

Вивчення інноваційних технологій, що застосовуються в освітньому процесі ШДС, НВК, ЗЗСО. Включення студентів-практикантів у психолого-

педагогічний супровід освітнього процесу систем: «педагог – учні», «педагог – батьки».

Ознайомлення та аналіз типової освітньої програми, модельної програми предмета/інтегрованого курсу та навчально-методичних комплектів, за якими педагог здійснює освітній процес в адаптаційно-ігровому циклі початкової школи. Ознайомлення та аналіз особливостей інклюзивного навчання в початковій школі.

ЕТАП 2. ШКОЛА – ДИТЯЧИЙ САДОК (1 – 4 ТИЖНІ)

Змістовий модуль 2. Освітня діяльність студентів в перші дні дитини в школі (4 тижні (1 - 4))

Ознайомлення студентів з особливостями формування перших класів відповідно до концепції «Нова Українська Школа».

Аналіз організації освітнього процесу в першому класі відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа»

Вивчення особливостей змісту і методики роботи вчителя з учнями у перший тиждень навчання.

Вивчення та аналіз освітнього середовища та організації роботи в ньому (як впливає фізичне середовище на розвиток учнів; як спонукає вчитель здобувачів початкової освіти розвивати демократичні цінності, забезпечує можливості застосовувати їх на практиці, моделювати відповідну поведінку; як сприяє вчитель кооперативному навчанню, демонструючи власним прикладом поведінку під час спільної роботи).

Участь студентів у формуванні спільних цінностей та створення спільноти в класі (ранкові зустрічі).

Аналіз роботи вчителя першого класу під час занять (інтеграція змісту, формування компетентностей учнів початкової школи, діяльнісний підхід до навчання, застосування медіаосвітніх та інтерактивних технологій навчання).

Складання інтелект-карт (електронні ресурси на вибір студента) та підбір ігрових методів навчання до тематичних тижнів: «Я - школяр/ школярка», «Наш клас», «Мої друзі», «Мое довкілля».

Проведення та аналіз 10 інтегрованих занять в першому класі.

Проектування педагогічної комунікації з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Проектування дистанційного навчання у першому класі (підбір засобів та інструментарію дистанційного навчання).

Аналіз по 1 відео уроку (предмет на вибір студента) з кожного тематичного тижня: «Я - школяр/ школярка», «Наш клас», «Мої друзі», «Мое довкілля». Схема аналізу (додається).

Проведення мінідосліджень щодо адаптації першокласника.

ЕТАП 3. ДЕРЖАВНІ ЗЗСО (5-16 ТИЖНІ)

Змістовий модуль 3. Освітня діяльність студентів в ЗЗСО (9 тижнів (5-13))

Спостереження освітнього процесу в першому циклі початкової школи. Аналіз освітнього середовища другого класу.

Аналіз пізнавальної діяльності учня другого класу початкової школи (формувальне та підсумкове оцінювання, критерії та рівні оцінювання, само- та взаємооцінювання учнів, учнівське портфоліо, портфоліо вчителя).

Укладання зразків учнівського портфоліо; створення портфоліо вчителя початкової школи.

Відвідування та аналіз 5 навчальних занять проведених учителями 1 класів та 10 навчальних занять проведених учителями 2 класів, за такими напрямками: психолого-педагогічний супровід уроку; організаційно-педагогічні умови взаємодії вчителя і учнів на уроці; доцільність застосованих форм, методів і прийомів навчання, відповідно до мети і завдань уроку; особливості організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці відповідно до положень Концепції нової української школи (інтеграція змісту, формування компетентностей молодшого школяра, діяльнісний підхід до навчання, застосування інтерактивних методів навчання).

Підбір дидактичного матеріалу, який сприятиме розвитку психічних і пізнавальних процесів (процес сприймання, зорове сприймання, пізнавальні процеси, дрібна моторика) учнів 1-2 класів, відповідно до тем, які вивчаються у період проходження практики.

Створення інтелект-карти тематичного місяця у другому класі.

Планування та проведення 30 навчальних занять у першому класі.

Планування та проведення 70 навчальних занять різних типів (із використанням матеріалів методичних посібників; елементами інноваційних технологій; традиційних уроків тощо) у другому класі.

Створення п'яти форм онлайн-комунікації та інструментарію дистанційного навчання (відео , онлайн-дошки, тести, практика та інструменти формувального оцінювання, інтерактивні сервіси миттєвого опитування, цифрова творчість учнів) відповідно до тем, які вивчаються у період проходження практики.

Проведення мінідосліджень щодо вивчення індивідуальних особливостей перебігу пізнавальних процесів учнів 1-2 класів.

Наповнення портфоліо особистісно-професійного зростання студента.

Змістовий модуль 4. Організація освітнього процесу в інклюзивних класах (3 тижні (14-16))

Ознайомитися та проаналізувати особливості освітнього процесу в інклюзивних класах.

Ознайомитися та проаналізувати особливості професійного співробітництва різних фахівців (вчителя, асистента вчителя, вчителя-логопеда, психолога, соціального педагога) у процесі забезпечення ефективної освітньої та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Проаналізувати зміст і структуру розвивального середовища класу для дітей з особливими потребами: обладнання, добір дидактичного матеріалу (демонстраційного та роздаткового), його відповідність педагогічним, психічним і гігієнічним вимогам.

Проаналізувати змісту і структуру інклюзивного освітнього середовища початкової школи: ресурси, наявність спеціалістів, які опікуються дітьми з особливими потребами, матеріально-технічне забезпечення школи, обладнання, його відповідність особливими потребам учнів.

Вивчити та проаналізувати особливості роботи початкової школи з родинами дітей, які мають особливі потреби.

Провести спостереження та проаналізувати діяльність вчителя в інклюзивному класі.

Проаналізувати індивідуальну програму розвитку дитини з ООП та визначити ефективний стиль навчання (візуальний, кінестетичний, полісенсорний та інші, особливо якщо один зі стилів домінує), визначити конкретні аспекти в життєдіяльності дитини, де вона потребує сторонньої допомоги під час освітнього процесу.

Вивчити та проаналізувати особливості формування педагогом «навчальної поведінки» в учнів із ООП.

Вивчити та проаналізувати стратегії здійснення освітнього процесу в інклюзивному класі: «диференційована інструкція», «пряме навчання», «навчання без помилок», «взаємне навчання» тощо.

Вивчити та проаналізувати специфіку математичної освіти дітей з ООП.

Вивчити та проаналізувати особливості оволодіння читанням дітьми з ООП.

Вивчити та проаналізувати особливості розвитку інтелекту дітей із ООП методами кінезіології.

Вивчити та проаналізувати особливості взаємодії вчителя з дітьми з поведінковими проблемами.

Вивчити та проаналізувати особливості адаптації на рівні матеріалів і ресурсів (матеріали різного рівня складності, друковані матеріали, відео, аудіозаписи, сценки, замальовки, прозорі накладки, адаптаційні пристрої, картки з «віконечками», адаптація матеріалу підручника тощо).

Вивчити та проаналізувати особливості адаптації на рівні методів навчання.

Схарактеризувати моделі спільного викладання в інклюзивному класі.

Підготувати і провести фрагмент уроку з диференційованим навчання в інклюзивному класі.

Підготувати і провести 3-и уроки з асистентом вчителя в парі, та здійснити його аналіз.

Вивчити нормативні документи та проаналізувати особливості оцінювання досягнень дітей з ООП в інклюзивному класі.

Підібрати наочно-дидактичне обладнання до уроку з метою корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

ЕТАП 4. РЕФЛЕКСИВНО-КОРЕКЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА

Змістовий модуль 5. Наставницькі сесії (2, 4 четвер; 7 днів)

Аналіз проблем, які виникають у студентів-практикантів під час проходження виробничої практики та проведення консультацій щодо їх подолання.

Консультація студентів щодо створення інтелект-карт (карт знань) як техніки зручного і ефективного унаочнення плану-конспекту уроку, тематичного тижня/дня тощо. Вибір програмного забезпечення для створення та редагування карт знань (FreeMind, FreeMindMap-Freeware, The Personal Brain, XMind, Bubbl.us та інші).

Консультація щодо створення портфоліо особистісно-професійного зростання студента.

Консультація з виготовлення дидактичних матеріалів з використанням медіаосвітніх технологій в процесі навчальної і виховної діяльності учнів в адаптаційно-ігровому циклі.

Консультації щодо проведення мінідосліджень.

Аналіз/самоаналіз форм онлайн-комунікації, та інструментарію дистанційного навчання створених студентами-практикантами з метою забезпечення дистанційного навчання.

Перевірка й обговорення результатів створення карт рефлексивних вражень та карт прогнозування професійного самовдосконалення.

Визначення кореляції між завданнями виробничої практики, виконаною педагогічною роботою й одержаними результатами.

Визначення чіткої стратегії, прогнозування подальшого індивідуально-особистісного й професійного самовдосконалення, саморозвитку. Моделювання системи (етапів, змісту, форм, засобів тощо) індивідуального освітнього маршруту особистісного й фахового зростання, неперервного підвищення професійного рівня.

Аналіз результатів проходження виробничої практики.

6.2. Завдання для самостійної роботи та / або перелік індивідуальних завдань для студентів

Змістовий модуль 1. Підготовчо-організаційна діяльність студента-практиканта

1. Ознайомлення з типовою освітньою програмою, модельною програмою предмета/інтегрованого курсу, навчально-методичних комплектів за якими педагог здійснює освітній процес в адаптаційно-ігровому циклі початкової школи.

Змістовий модуль 2. Освітня діяльність студентів в перші дні дитини в школі

1. Вивчення та аналіз освітнього середовища та організації роботи в ньому (як впливає фізичне середовища на розвиток учнів; як спонукає вчитель здобувачів початкової освіти розвивати демократичні цінності, забезпечує можливості застосовувати їх на практиці, моделювати відповідну поведінку; як сприяє вчитель кооперативному навчанню, демонструючи власним прикладом поведінку під час спільної роботи).

2. Ознайомлення студентів з особливостями формування перших класів відповідно до концепції «Нова Українська Школа».

3. Аналіз організації освітнього процесу в першому класі відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа».

4. Аналіз роботи вчителя першого класу під час занять (інтеграція змісту, формування компетентностей учнів початкової школи, діяльнісний підхід до навчання, застосування медіаосвітніх та інтерактивних технологій навчання).

5. Складання інтелект-карт та підбір ігрових методів навчання до тематичних тижнів: «Я - школяр/ школярка», «Наш клас», «Мої друзі», «Мое довкілля».

6. Підготовка, проведення та самоаналіз 10 інтегрованих занять в першому класі.

7. Аналіз по 1 відео уроку (предмет на вибір студента) з кожного тематичного тижня: «Я - школяр/ школярка», «Наш клас», «Мої друзі», «Мое довкілля».

8. Проведення мінідосліджень щодо адаптації першокласника , або/та:

- методика «Бесіда про школу»;
- методика «Метод вибору кольорів» за М. Люшер .

Змістовий модуль 3. Освітня діяльність студентів в ЗЗО

1. Аналіз освітнього процесу в адаптаційно-ігровому циклі початкової школи. Аналіз освітнього середовища.

2. Аналіз пізнавальної діяльності молодшого школяра (формувальне оцінювання, критерії формувального оцінювання, само-та взаємо оцінювання учнів, учнівське портфоліо, портфоліо вчителя, підсумкове – тематичне та завершальне оцінювання).

3. Укладання зразків учнівського портфоліо; створення портфоліо вчителя.

4. Підбір дидактичного матеріалу, який сприятиме розвитку психічних і пізнавальних процесів (процес сприймання, зорове сприймання, пізнавальні процеси, дрібна моторика) учнів 1-2 класів, відповідно до тем, які вивчаються у період проходження практики.

5. Наповнення портфоліо особистісно-професійного зростання студента.

Змістовий модуль 4. Організація освітнього процесу в інклюзивних класах

Проведення мінідослідження

1. Яким чином педагоги демонструють під час взаємодії з учнями, що вони беруть до уваги соціальні, емоційні, когнітивні та фізичні сильні сторони і потреби кожної дитини з ООП?

2. Яким чином педагоги допомагають учням з ООП розвивати їхню ініціативу, автономію, самодостатність і лідерство?

3. Якими способами педагоги сприяють взаємодії учнів з ОПП з однолітками?

4. Якими способами педагоги запрошують сім'ї до участі в процесі навчання їхніх дітей з ООП?

5. Якими способами педагоги залучають членів сімей до спільного прийняття рішень стосовно навчання і розвитку дітей із ООП?

6. Які види адаптацій використовують педагоги, щоб надати можливість усім дітям брати участь на уроках, заняттях та інших видах діяльності?

7. Які методи, прийоми, засоби використовує вчитель початкових класів у процесі організації навчання з дітьми з ОПП?

8. Які особливості комунікації педагога з дитиною з особливими освітніми потребами?

Змістовий модуль 5. Наставницькі сесії

1. Аналіз та розв'язання проблемних ситуацій, які виникають у під час проходження виробничої практики.

2. Аналіз/самоаналіз створених форм онлайн-комунікації, та інструментарію дистанційного навчання (відео , онлайн-дошки, тести, практика та інструменти формувального оцінювання, інтерактивні сервіси миттєвого опитування, цифрова творчість учнів) створених студентами-практикантами з метою забезпечення дистанційного навчання.

6.3. Обов'язки студентів під час проходження практики

Студенти Університету при проходженні практики зобов'язані:

–під час установчої конференції (до початку практики) ознайомитись із розпорядженням директора структурного підрозділу Університету про проведення практики; одержати від викладача-керівника копію розпорядження (витяг) про направлення на базу практики, програму практики та інші методичні матеріали, передбачені програмою (щоденник, календарний план, індивідуальне завдання, методичні вказівки тощо), та консультації щодо оформлення всіх необхідних документів та форм звітності;

–своєчасно прибути на базу практики;

–ознайомитись з правилами техніки безпеки, охорони праці, внутрішнього трудового розпорядку установи і суворо їх дотримуватися;

–у повному обсязі виконувати всі завдання, передбачені програмою практики;

–нести відповідальність за виконану роботу;

–своєчасно оформити звітну документацію;

–захистити звіт про проходження практики.

Тривалість робочого часу студентів-практикантів регламентується Кодексом законів про працю України та іншими законодавчими актами, що встановлюють соціально-трудові відносини, і складає для студентів-практикантів віком від 18 років і старше – не більше 40 год. на тиждень.

6.4. Обов'язки керівників практики від Університету:

– ознайомлення студентів-практикантів з програмою практики, метою, завданнями, критеріями оцінювання, системою та формами звітності;

– контроль за своєчасним прибуттям студентів-практикантів до бази практики та її відвідуванням, виконанням студентами-практикантами програми практики та індивідуального завдання, строків її проведення, правил внутрішнього трудового розпорядку баз практики;

– отримання від адміністрації бази практики копії (витягу) наказу/розпорядження про прийняття студентів-практикантів на практику із зазначенням строків та призначенням безпосередніх керівників від ЗЗСО;

– забезпечення разом із керівниками від бази практик, якісного проходження практики відповідно до затвердженої програми;

– контроль умов праці і побуту студентів-практикантів на базі практики, проведення з ними обов'язкових інструктажів з охорони праці та техніки безпеки;

– надання методичної допомоги студентам-практикантам під час

виконання завдань практики, проведення консультацій щодо обробки зібраного матеріалу та його використання у звіті про проходження практики;

- участь в установчій та звітній конференціях.

6.4.1. Обов'язки керівників практики від бази практики:

- керівник практики від бази практики здійснює загальне керівництво практикою;
- приймає студентів-практикантів на практику, згідно з календарним планом;
- визначає робочі місця в структурі установи для проходження студентами практики (клас);
- видає наказ/розпорядження про прийняття студентів-практикантів на практику, із зазначенням строків та призначенням безпосередніх керівників практикою від установи з числа постійно працюючих педагогів;
- створює належні умови для виконання студентами програми практики;
- надає студентам-практикантам можливість користуватись інформаційними ресурсами, матеріально-технічними засобами та іншими джерелами, необхідними для виконання програми практики;
- забезпечує облік виходу на практику студентів-практикантів, контролює дотримання ними правил внутрішнього розпорядку;
- проводить інструктажі зі студентами-практикантами з техніки безпеки і протипожежної безпеки;
- ознайомлює студентів-практикантів із організацією роботи та функціональними обов'язками на конкретному робочому місці;
- забезпечує та здійснює контроль за виконанням студентами-практикантами програми практики, допомагає в доборі матеріалу для виконання індивідуальних завдань;
- оцінює якість виконуваної роботи студентами-практикантами, складає характеристику з відображенням таких складових: виконання програми практики, якості професійних знань та умінь, набутих практичних навичок, ставлення студентів до роботи тощо.

7. Контроль навчальних досягнень

7.1. Система оцінювання навчальних досягнень студентів

7 семестр

Види робіт / діяльності студента 7 семестр	Форма звітності	Максимальна кількість балів		
		За одиницю	К-ть одиниць	Максимал .к-сть балів
1.Складання індивідуального плану роботи студента на час практики.	Електронний / паперовий варіант	5	1	5
2.Створення інтелект-карт тематичних тижнів. (ЗМ 2,4)	Електронний / паперовий варіант	10	5	50
3.Участь у створенні в класній спільноті атмосфери прийняття, довіри, взаємо зацікавленості, бажання слухати одне одного, висловлюватися (ранкові зустрічі). (ЗМ 2,4)	Електронний / паперовий варіант	2	65	130
4.Моделювання освітнього процесу. (ЗМ 2)	Електронний / паперовий варіант	5	9	45
5.Підбір ігрових методів навчання до кожного етапу розвитку пізнавальних інтересів першокласників. (ЗМ 2)	Електронний / паперовий варіант	5	4	20
6.Проведення навчальних занять. (ЗМ 2,4)	Електронний / паперовий варіант	5	110	550
7. Аналіз відео уроку до одного із тематичних тижнів. (ЗМ 2)	Електронний / паперовий варіант	10	4	40
8.Проведення мінідосліджень щодо адаптації першокласника (ЗМ 2, 4)	Електронний / паперовий варіант	10	2	20
9.Відвідування та аналіз навчальних занять (ЗМ 4)	Електронний / паперовий варіант	2	15	30
10.Створення форм онлайн-комунікації, та інструментарію дистанційного навчання. (ЗМ 4)	Електронний / паперовий варіант	10	5	50
			220	940
Виконання завдань самостійної роботи:				
1. Аналітичні описи. (ЗМ 1-4)	Електронний / паперовий варіант	5	5	25
2.Проектування педагогічної комунікації з іншими суб'єктами освітнього процесу. (ЗМ 2,3,5)	Електронний / паперовий варіант	5	3	15
2. Підбір ігрових методів навчання до кожного етапу розвитку пізнавальних інтересів першокласників (ЗМ 4)	Електронний / паперовий варіант	5	4	20
3.Проведення мінідослідження та заповнення рефлексивної картки (ЗМ 2-5)	Електронний / паперовий варіант	5	8	40

4.Проектування дистанційного навчання у першому класі (засоби та інструментарій дистанційного навчання).	Електронний / паперовий варіант	5	2	10
5. Наповнення портфолію особистісно-професійного зростання студента.	Електронний / паперовий варіант	20	1	20
Звіт про проходження практики	Електронний / паперовий варіант	10	1	10
			24	140
Разом			244	1080
Максимальна кількість балів: 1080				
Розрахунок коефіцієнта: $1080/100=10,08$, $k=10,08$				

7.2. Перелік звітної документації

1. Індивідуальний план роботи студента на період практики.
2. Щоденник проходження практики.
3. Плани-конспекти навчальних занять.
4. Аналітичні описи.
5. Портфолію особистісно-професійного зростання студента (інтелектуальні карти тематичних тижнів/днів; зразки портфолію учнів і вчителя; конспекти ранкових зустрічей; моделювання освітнього процесу; підбір ігрових методів навчання; мінідослідження; форми онлайн-комунікації, та інструментарію дистанційного навчання; участь в педагогічних, методичних радах, майстер-класах, тренінгах, воркшопах, методичних ярмарках / виставках, творчих звітах тощо; підбір дослідницьких, творчих, проблемно-пошукових методів навчання; домашні завдання, які мають диференційований характер; модель навчання «Перевернутий клас»; розробки дидактичних, ділових, ігор-стратегій).
6. Звіт про проходження педагогічної практики та презентація до нього з фотоматеріалами.

7.3. Вимоги до звіту про практику

Звіт захищається студентами на звітній конференції. Обов'язковою умовою є створення презентації про практику. Оцінюється чіткість, логічність звіту, конструктивність висновків і пропозицій.

7.4. Система контролю та критерії оцінювання

Формою проведення семестрового контролю є залік; критерії оцінювання – за загальною кількістю балів.

Критерії оцінювання

Завдання	Критерії	Бали
Індивідуальний план студента-практиканта	у змісті індивідуального плану чітко визначено завдання практики та терміни їх виконання	3-5
	у змісті індивідуального плану завдання практики відображено частково без зазначення терміну їх виконання	1-2
Всього:		5
План-конспект та самоаналіз уроку	План-конспект уроку зроблений відповідно до вимог, вирізняється ґрунтовністю, самостійністю, творчим підходом до викладу навчального матеріалу. Під час підготовки до уроку студент продемонстрував уміння узагальнювати матеріали, робити висновки щодо власної діяльності, проектувати етапи особистісно-професійного зростання	3-5
	План-конспект уроку містить огріхи та неточності. Матеріали характеризуються формальним підходом, не містять самостійних висновків та суджень	1-2
Всього:		5
План-конспект та самоаналіз освітніх заходів	План-конспект зроблений відповідно до вимог, вирізняється ґрунтовністю, самостійністю, творчим підходом до викладу матеріалу. Під час підготовки до заходу студент продемонстрував уміння узагальнювати матеріали, робити висновки щодо власної діяльності, проектувати етапи особистісно-професійного зростання	3-5
	План-конспект характеризується формальним підходом до підготовки та проведення заходу, не містять самостійних висновків та суджень	2-1
Всього:		5

Щоденник проходження педагогічної практики	У щоденнику проходження педагогічної практики виконано всі вимоги до його ведення У першому розділі відображено: час проведення педагогічної практики; адреса школи; відомості про школу; розклад занять; типову освітню програму, перелік навчально-методичних комплектів, за якими навчаються учні; список учнів класу. У другому розділі відображено: облік педагогічних спостережень, які містять самостійні висновки та судження щодо здійснення освітнього процесу в початковій школі; інші види роботи за кожен день практики.	10-15
	У щоденнику проходження педагогічної практики матеріали характеризуються формальним підходом до їх ведення. У першому та другому розділах не в повному обсязі відображено результати виконаних завдань.	5-9
	У щоденнику проходження педагогічної практики матеріали не відповідають вимогам до їх ведення. У першому та другому розділах частково відображено результати виконаних завдань.	1-4
Всього:		15
Виконання завдань самостійної роботи	Оцінювання виконання кожного завдання самостійної роботи здійснюється за такими критеріями: Змістовність та структурованість поданого матеріалу Стислість, логічність й повнота виконаного завдання Наявність авторської позиції Наявність сучасних підходів Наявність висновків та суджень	1 1 1 1 1
Всього:		5

Шкала відповідності оцінок

Рейтингова оцінка	Оцінка за 100-бальною шкалою	Значення оцінки
A	90-100 балів	Відмінний рівень знань, умінь, навичок в межах обов'язкового матеріалу з можливими незначними недоліками
B	82-89 балів	Достатньо високий рівень знань, умінь, навичок в межах обов'язкового матеріалу без суттєвих, грубих помилок
C	75-81 балів	В цілому добрий рівень знань, умінь, навичок з незначною кількістю помилок
D	69-74 бали	Посередній рівень високий рівень знань, умінь, навичок із значною кількістю недоліків, достатній для подальшого навчання або професійної діяльності
E	60-68 балів	Мінімально можливий допустимий рівень знань, умінь, навичок
F, FX	1-59 балів	З обов'язковим повторним проходженням – досить низький рівень знань, умінь, навичок, що вимагає повторного проходження.

Загальні критерії оцінювання професійно-практичних досягнень студентів-практикантів у процесі проходження виробничої практики

Оцінка	Критерії оцінювання
A	<p>Виконаний повний обсяг програми виробничої практики та завдань самостійної роботи. Студент знає: зміст нормативних документів, що регламентують початкову освіту; мету, завдання, зміст, методи, організаційні форми, технології й засоби початкової освіти, суть процесів виховання, навчання й розвитку учнів початкової школи; методичні системи навчання учнів початкової школи освітніх галузей/ визначених Державним стандартом початкової освіти. Володіє: уміннями й навичками, що становлять теоретичну основу освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти, під час розв'язування професійно-зорієнтованих задач; методиками вивчення індивідуальних особливостей перебігу пізнавальних процесів учнів початкової школи та стратегії їх урахування в процесі навчання, розвитку й виховання учнів; уміннями організувати ефективне і продуктивне інклюзивне навчання.</p> <p>Студент-практикант моделює процес навчання учнів початкової школи з певного предмету: розробляє проекти уроків, методику роботи над окремими видами завдань. Проводить уроки / інтегровані заняття / інтегровані тематично-проектні дні в початковій школі та аналізує їх щодо досягнення мети й завдань, ефективності застосованих форм, методів, засобів і технологій. Проектує зміст і методику проведення виховних заходів для учнів початкової школи.</p>
B,C	Виконаний повний обсяг програми виробничої практики та

	індивідуального плану студента-практиканта. Студент на достатньому рівні володіє знаннями про: зміст нормативних документів, що регламентують початкову освіту; мету, завдання, зміст, методи, організаційні форми, технології й засоби початкової освіти, суть процесів виховання, навчання й розвитку учнів початкової школи; методичні системи навчання учнів початкової школи освітніх галузей/ визначених Державним стандартом початкової освіти. Володіє окремими вміннями й навичками, що становлять теоретичну основу освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти, під час розв'язування професійно-зорієнтованих задач. Студент-практикант моделює процес навчання учнів початкової школи з певного предмету. Проводить уроки / інтегровані заняття / інтегровані тематично-проектні дні в початковій школі. Якісно проектує зміст і методику проведення виховних заходів для учнів початкової школи. Достатній рівень виконання завдань самостійної роботи.
Д,Е	Виконаний обсяг програми виробничої практики. Середній рівень володіння знаннями про: зміст нормативних документів, що регламентують початкову освіту; мету, завдання, зміст, методи, організаційні форми, технології й засоби початкової освіти, суть процесів виховання, навчання й розвитку учнів початкової школи; методичні системи навчання учнів початкової школи освітніх галузей/ визначених Державним стандартом початкової освіти. Володіє окремими вміннями й навичками, що становлять теоретичну основу освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти, під час розв'язування професійно-зорієнтованих задач. Студент-практикант намагається моделювати процес навчання учнів початкової школи з певного предмету; проводити уроки / інтегровані заняття / інтегровані тематично-проектні дні в початковій школі; проектувати зміст і методику проведення виховних заходів для учнів початкової школи. Поверхнєве виконання завдань самостійної роботи.
F, FX	Не виконано обсяг програми виробничої практики та індивідуального плану. Низький рівень вміння моделювати процес навчання учнів початкової школи з певного предмету; проводити уроки / інтегровані заняття / інтегровані тематично-проектні дні в початковій школі; проектувати зміст і методику проведення виховних заходів для учнів початкової школи. Представлена звітна документація не відповідає вимогам. Студент-практикант не готовий до фахової діяльності.

8. Рекомендовані джерела

Основні

1. Бібік Н.М. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. – Київ : Літера ЛТД, 2018. – 160 с.
2. Державний стандарт початкової освіти (2018). Режим доступу: <http://mon.gov.ua/citizens/zv%E2%80%99yazki-z-gromadskisty/konsultacziyi-z-gromadskisty/gromadske-obgovorennya-2017.html>

3. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти. Керівництво для тренерів [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://posibnyk.nus.org.ua> К.: ТОВ «Видавничий дім «Плянди», 2017. – 206 с.
4. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>
5. Типові освітні програми закладів загальної середньої освіти I ступеня. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv>

Додаток Н

Скріншоти створеного електронного контенту для здобувачів освіти

Подобиці допису

Відділ практики і працевлаштування Університету Грінченка
13 грудня 2019 р.

Оновлений перелік вакансій від роботодавців для випускників та студентів старших курсів Університету Грінченка:

- ✓ ВЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ;
- ✓ ВЧИТЕЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ;
- ✓ ПОМІЧНИК ВЧИТЕЛЯ в Печерська Міжнародна Школа;
- ✓ ВИХОВАТЕЛЬ ГРУПИ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ (ГПД);
- ✓ ВЧИТЕЛЬ МАТЕМАТИКИ

<https://forms.gle/HyjA57LncUuSNovY7>

Вакансії для студентів і випускників Київського університету імені Бориса Грінченка

*Required

Email address *

Your email

Оберіть посаду, яка Вас цікавить:
та натисніть "ДАТИ" вказу сторінки!

DOCS.GOOGLE.COM

Вакансії для студентів та випускників Київського університету імені Бориса Грінченка

Результативність вашей публикации

130 Охоплення аудиторії

56 Вподобання, коментарі та поширення

44 Вподобання	3 К публикации	41 К перепостам
0 Коментарі	0 До допису	0 К перепостам
12 Поширення	10 До допису	2 До поширень

32 Натискань на дописі

0 Просмотры фотографий	17 Клики послання	15 Другие клики
----------------------------------	-----------------------------	---------------------------

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ ОТЗЫВ

0 Приховати допис	0 Приховати всі дописи
0 Позначити як спам	0 Зняти уподобання сторінки

Наведена статистика може оновлюватися із затримкою і відрізнятися від показаної в дописах

Відділ практики і працевлаштування Університету Грінченка > Статистика Страницы

Статистика Страницы

- 📣 Объявления
- 👍 Вподобання
- 👤 Охоплення

Общее число подписчиков Страницы: 429

Всего подписчиков Страницы

Всего подписчиков Страницы
372
21 вер 2020 р.
Клацніть або протягніть для виділення

ЖОВ ЛИСТ. ГРУД

Продовження Додатку Н

Lilja Burchenya

Доброго дня. чи можна розмістити вакансію про вчителів початкових класів для нового навчального зауладу?

29.08.17, 08:36

Доброго ранку! Ліліє Олегівно, звичайно Ви можете надіслати всі подробиці щодо вакансії у повідомленні або ж на e-mail: o.zamiatna@kubg.edu.ua!

Дякую. Оксано Леонідівно! Тоді дуже-дуже прошу! Школа І ступеня на мер

08:45
Номер 333 Дарницького району м. Києва необхідні вчителі початкових класів! Дуже терміново! Дякую

Напишіть адресу школи, скільки вчителів потрібно, звертатись до Вас?

Yevgeniia Fischenko

Спеціалізована школа І-ІІІ ступенів №202 з поглибленим вивченням природничо-математичних наук м. Києва Деснянського району (Лісовий масив) шукає:

2 учителів початкових класів для 1 класів на 2020–2021 навчальний рік!

Вимоги:



- педагогічна освіта (готові і до студентів старших курсів)
- досвід роботи (бажано, але не обов'язково)
- володіння та впровадження інноваційних методик навчання
- знання вікової психології дітей
- бажання реалізовувати свої сміливі вчительські ідеї
- відповідальність, пунктуальність, енергійність, життєрадісність, порядність, професіоналізм

Умови роботи:

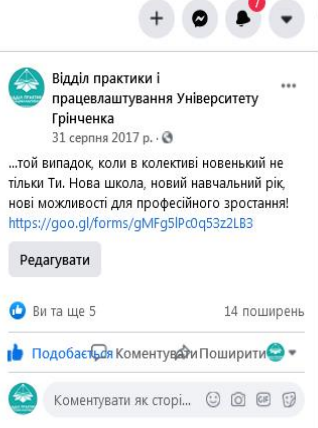
адреса: пр-т Лісовий 22А; т. 518-57-35; т. 099-012-10-06


офіційне працевлаштування і

Напишіть відповідь...

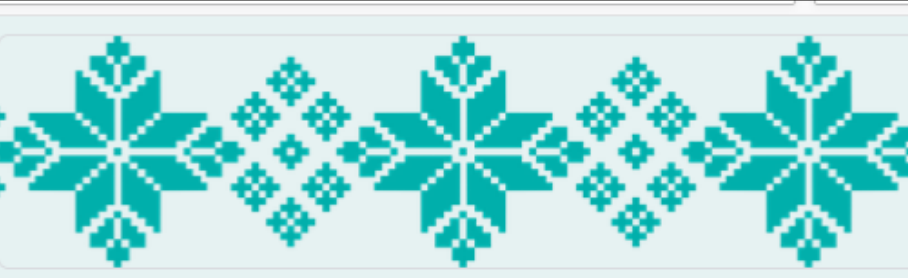



в НОВУ школу
№ 333
Дарницького району м.Києва
запрошують на роботу
вчителів
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ!





Продовження Додатку Н




Вакансії для студентів і випускників Київського університету імені Бориса Грінченка

**Обов'язкове поле*

Вакансії на посаду "Вчитель ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ" мають такі

РОБОТОДАВЦІ:
Оберіть із запропонованого списку роботодавців установу, яка Вас найбільше цікавить, та натисніть "ДАЛІ" внизу сторінки:

- (08.09.2020) Приватна школа "Inventor School"
- (18.08.2020) Спеціалізована школа I-III ступенів № 264 з поглибленим вивченням англійської мови Деснянського району м. Києва
- (18.08.2020) Ліцей Ольгинський (Оболонський р-н м. Києва)
- (18.08.2020) КЗ "Богданівське НВО" Богданівської сільської ради Броварського



АНКЕТА ДЛЯ СПРИЯННЯ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЮ ЗА ФАХОМ студентів і випускників Київського університету імені Бориса Грінченка

Ім'я та фото з вашого облікового запису Google буде записано під час завантаження файлів і надсилання цієї форми. Це не o.zamiatna@kubg.edu.ua? [Змінити обліковий запис](#)

**Обов'язкове поле*

Прізвище ***

Ваша відповідь _____

Ім'я ***

Ваша відповідь _____

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Замятна О. Л. Використання соціальних мереж у діяльності університету щодо сприяння працевлаштуванню випускників. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. 2018. Вип. 17. С. 135-142.

2. Замятна О. Л. Моніторинг працевлаштування випускників у контексті діагностики їхньої професійної адаптації (міжнародний досвід). *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2020. Вип. 4. С. 42-48.

3. Замятна О. Л. Змістовно-методична складова частина професійної адаптації майбутнього вчителя початкових класів у процесі педагогічної практики. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 29. Т. 1. С. 124-129. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-1.25>

4. Замятна О.Л. Особливості здійснення моніторингу професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : збірник наукових праць. Вип.4(97). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. С. 86-95.

5. Замятна О.Л. Реалізація психолого-педагогічного супроводу майбутніх учителів початкових класів у процесі їхньої професійної адаптації. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки*, 2020. Вип. 2 (43). С. 37-43.

6. Zamiatna O. The modern approaches to the creation of pedagogical conditions of primary school teacher`s professional adaptation during pedagogical practice. *PNAP - Periodyk Naukowy Akademii Polonijne*. Częstochowa, 2020, 41 (2020) nr 4, p. 87-93.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дослідження

1. Замятна О. Л., Мартиненко С. М. Ретроспективний аналіз проблеми професійної адаптації вчителя початкової школи в Україні. *Молодий вчений*. 2016. № 8. С. 346-349.

2. Замятна О. Л., Мартиненко С. М. Професійна адаптація вчителів початкової школи до умов практичної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : Матеріали ІХ Міжнар. науково-практ. інтернет-конференції : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 9. С. 148-150.

3. Замятна О. Л. Проблема професійної адаптації вчителя початкової школи в Україні в історичному контексті. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи* : матер. Міжнар. науково-практичної конференції. м. Ніжин, 20-21 жовтня 2016 року / Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2016. С. 56-58.

4. Замятна О. Л. Характеристика складових професійної адаптації вчителя початкової школи. *Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи* : зб. тез Міжнар. науково-практ. конференції. м. Київ, 2 грудня 2016 р. / Івано-Франківськ : НАІР. 2017. С. 226-228.

5. Замятна О. Л. Аналіз типових труднощів у майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики. *Дошкільна і початкова освіта: сьогодні і перспективи розвитку* : матер. Всеукр. науково-практ. інтернет-конференції. м. Київ, 17-18 травня 2017 р. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/preschool/paper/viewFile/119/123>

6. Замятна О. Л. Інноваційні методи в діяльності закладів вищої освіти щодо сприяння працевлаштуванню за фахом випускників. *Професійна підготовка сучасного педагога: виміри міжнародного співробітництва* : матер. Міжнар. науково-практ. інтернет-конференції. м. Київ, 22 травня 2018 р. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ppspvms/paper/viewFile/201/194>

Відомості про апробацію результатів дисертації

Міжнародні науково-практичні конференції:

IX Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (м. Переяслав-Хмельницький, 3 – 4 грудня 2015 р.);

Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація педагогічної освіти: виклики ХХІ століття» (м. Київ, 28 січня 2016 р.);

Міжнародна науково-практична конференція «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи» (м. Ніжин, 20 – 21 жовтня 2016 року);

Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій» (м. Київ, 30 листопада 2016 р.);

Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи» (м. Київ, 2 грудня 2016 р.);

Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Професійна підготовка сучасного педагога: виміри міжнародного співробітництва» (м. Київ, 22 травня 2018 р.).

Всеукраїнські науково-практичні конференції:

Всеукраїнська науково-практична конференція «Акмеологічні засади інноваційного розвитку закладу освіти» (м. Київ, 18 лютого 2016 р.);

Всеукраїнська науково-практична конференція «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки» (м. Київ, 21 квітня 2016 р.);

Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Дошкільна і початкова освіта: сьогодення і перспективи розвитку» (м. Київ, 17-18 травня 2017 р.);

Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Освітологія – 2019. Забезпечення якості вищої освіти в університеті: рух України до Європейського союзу» (м. Київ, 24 квітня 2019 р.);

Всеукраїнський науковий онлайн-форум «Якість професійної підготовки сучасного педагога: український та європейський виміри» (м. Київ, 27 травня 2020 р.);

Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Професійна діяльність сучасного педагога в умовах парадигмальних змін» (м. Київ, 25 листопада 2020 р.).

Круглі столи та освітні заходи:

Круглий стіл, присвячений 60-річчю створення кафедри педагогіки і методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова в рамках міжнародного симпозіуму «Освіта і здоров'я підростаючого покоління» (м. Київ, 26 квітня 2016 р.);

I національний форум з профорієнтації та працевлаштування молоді «Архітектор кар'єри: успішний крок до старту» (м. Київ, 7-8 квітня 2017 р.).

Акти про впровадження результатів дослідження

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua



BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

10.12.2020 № 74-Н
На № _____ від _____

АКТ

**про впровадження результатів дисертації
Замятної Оксани Леонідівни
на тему «Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи
у процесі педагогічної практики»,
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Протягом 2017-2020 рр. на базі Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертації О.Л. Замятної на тему «Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики».

При організації та проведенні педагогічної практики студентів спеціальності 013 Початкова освіта на базі Університету Грінченка застосовувався розроблений дисертанткою діагностичний інструментарій розвитку професійної адаптації майбутнього вчителя початкових класів. Проведено серію майстер-класів та тренінгів для студентів на тему «Професійна адаптація у процесі педагогічної практики», «Професійна адаптація на робочому місці», «Успішне працевлаштування за фахом».

Матеріали дисертації О.Л. Замятної були використані співробітниками кафедри початкової освіти з метою підвищення рівня адаптації студентів спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до професійного середовища закладу освіти при проходженні педагогічної практики, що дало можливість удосконалювати організацію підготовки фахівців на вимогу сьогодення, зокрема їх практичної підготовки.

Основні ідеї, положення, висновки дисертантки, що стосуються проблеми професійної адаптації майбутнього вчителя початкових класів у процесі педагогічної практики, обговорювалися під час засідань кафедри початкової освіти, інших науково-методичних заходів та були включені до змістовно-методичного забезпечення практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У ході експерименту було проведено порівняльний аналіз одержаних результатів, які засвідчили позитивну динаміку сформованості рівнів професійної адаптації студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Це дозволило зробити висновок про ефективність упроваджених матеріалів дисертації О.Л. Замятної з позитивною оцінкою.

Результати апробації дисертації О.Л. Замятної затверджено на розширеному засіданні кафедри початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 6 від 02.12.2020 р.) і рекомендовано до подальшого використання у закладах вищої освіти.

Акт видано для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи



Наталія ВІННИКОВА



Міністерство освіти і науки України
 Державний вищий навчальний заклад
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
 e-mail: office@pnu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125266

24.12.2020 № 01-23/293

На № _____ від _____

АКТ
про впровадження результатів дисертації
Замятної Оксани Леонідівни
на тему «Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у
процесі педагогічної практики»,
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертації О.Л. Замятної на тему «Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики».

Розроблені та обґрунтовані дисертанткою педагогічні умови професійної адаптації майбутнього вчителя початкових класів експериментально перевірені в освітньому процесі ЗВО під час проведення педагогічної практики студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта».

Упровадження розробленого О.Л. Замятною змістовно-методичного забезпечення педагогічної практики, а також діагностичного інструментарію моніторингу професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів сприяло удосконаленню їх практичної підготовки в університеті.

Під час організації і проведення педагогічної практики студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» керівники практики здійснювали психолого-педагогічний супровід студентів за матеріалами дисертації О.Л. Замятної. За результатами подальшого дослідження це сприяло підвищенню рівня професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів. Розроблені матеріали дослідження отримали схвальні відгуки на засіданні кафедри фахових методик і технологій початкової освіти педагогічного факультету (протокол №4 від 13.10.2020 р.).

Результати апробації дисертації О.Л. Замятної на тему «Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики» засвідчують доцільність та актуальність здійсненого наукового пошуку, мають практичне значення і цінність, сприяють підвищенню рівня професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів, підготовка яких здійснюється в університеті, та рекомендовані до подальшого використання у закладах вищої освіти.

Проректор
 з науково-педагогічної роботи



Г. Й. Михайлишин



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74
 E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net, gnpuoffice@gmail.com, код ЄДРПОУ 02125527

Від 18.01.2021 № 101

На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертації
ЗАМЯТНОЇ ОКСАНИ ЛЕОНІДІВНИ
на тему «Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи
у процесі педагогічної практики»,
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

На базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертації О.Л. Замятної з теми «Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики». У ході експерименту проведено дослідження щодо визначення стану професійної адаптації студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та здійснено науково-дослідну перевірку концептуальних положень дисертаційного дослідження, зокрема апробовано визначені дисертанткою педагогічні умови професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики, проведено низку тренінгів з таких тем: «Професійна адаптація у процесі педагогічної практики», «Професійна адаптація на робочому місці», «Успішне працевлаштування за фахом».

Матеріали дисертації були використані науково-педагогічними працівниками кафедри теорії і методики початкової освіти, відділом практик з метою удосконалення процесу практичної підготовки студентів, зокрема, змістовно-методичного складника педагогічної практики, що дало змогу підвищити рівень професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів до роботи в новій українській школі.

Ефективність розроблених О.Л. Замятною умов професійної адаптації у процесі педагогічної практики було підтверджено експериментально. Окремі положення дисертаційного дослідження включено у процес практичної підготовки студентів бакалаврських освітньо-професійних програм спеціальності 013 «Початкова освіта».

Результати апробації дисертації О.Л. Замятної обговорено на засіданні кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського НПУ ім. О. Довженка (протокол №9 від 24 грудня 2020 р.), позитивно оцінено та рекомендовано до подальшого впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради.

Ректор



Олександр КУРОК