

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

На правах рукопису

КОЛОМІЄЦЬ Леся Ігорівна

УДК 378.016 : 373.2/3(043.5)

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ
НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
кандидат педагогічних наук, доцент
ЛАПШИНА Ірина Миколаївна

Вінниця – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	13
1.1. Історико-критичний аналіз підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку	13
1.2. Категорія наступності навчання в контексті дефінітивних підходів.....	27
1.3. Сутність досліджуваної проблеми в сучасних реаліях реформування початкової освіти.....	50
Висновки до першого розділу.....	70
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	73
2.1. Педагогічні умови підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.....	73
2.2. Модель підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку... ..	94
2.3. Упровадження методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.....	114
Висновки до другого розділу.....	156

РОЗДІЛ 3. ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	159
3.1. Стан підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку...	159
3.2. Динаміка підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку...	173
Висновки до третього розділу.....	186
ВИСНОВКИ.....	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	191
ДОДАТКИ	219

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах інтеграції української освіти і науки у світовий освітній простір, її реформування і становлення на принципах гуманізму, етно- й дитиноцентризму, здоров'язберігаючого простору й соціально-адаптивної компетентності важливою проблемою стає підготовка фахівців, упровадження новітніх прогресивних технологій, цільових науково-педагогічних досліджень і концептуальних засад у практику діяльності навчальних закладів України. Важливими засадами модернізації вищої педагогічної освіти є випереджувальне спрямування професійної підготовки студентів, ліквідація розриву між змістом педагогічної освіти й досягненням педагогічної науки і практики. Вагомим внеском у загальні інноваційні механізми реформування вищої освіти майбутніх учителів школи I ступеня слугує розробка змісту й методики професійної підготовки з урахуванням новітніх державних стандартів у галузі дошкільної та початкової освіти, актуалізації найкращого вітчизняного й адаптації до сучасних умов позитивного світового педагогічного досвіду.

Особливо гострою в руслі реалізації основних пріоритетів сучасної освіти є проблема підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку („Про затвердження плану заходів щодо розвитку загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти на період до 2012 року” (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 20 від 20.01.2010), „Про схвалення Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року” (розпорядження Кабінету Міністрів України № 1721-р від 27.08.2010), „Про забезпечення взаємодії в освітній роботі з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку” (рекомендації Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-634 від 19.08.2011). Практична потреба у її вирішенні стимулює необхідність доповнення змісту професійної підготовки вчителів у педагогічних вищих навчальних закладах (ВНЗ), викладання окремих аспектів на курсах підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної освіти

педагогічних працівників, розвиток активного прагнення вчительства до самоосвіти.

Очевидно, що успішне розв'язання цієї проблеми сприяє створенню повноцінного неперервного середовища для навчання, виховання й розвитку дошкільників і молодших школярів, безпосередньо детермінує забезпечення дійсної екології й автономії дитинства в межах дотичних вікових періодів, продукує можливість реалізації наступнісних зв'язків усіх ліній психічного розвитку дітей на етапі їхнього вступу до школи.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема підготовки вчителя початкових класів до педагогічної взаємодії з дітьми 6 – 7-річного віку досліджується в різних наукових аспектах. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають теоретико-методичні основи фахової підготовки педагогів у вищих навчальних закладах (О. А. Абдулліна, О. В. Акімова, Р. С. Гуревич, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, О. М. Куцевол, О. М. Пехота, В. О. Сластьонін, В. І. Шахов, О. В. Шестопалюк, І. М. Шоробура та ін.); сучасні засади модернізації структури і змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів (В. І. Бондар, М. С. Вашуленко, А. М. Коломієць, С. М. Мартиненко, О. Я. Савченко, Г. С. Тарасенко, Л. О. Хомич, І. М. Шапошнікова та ін.); питання реалізації вчителем наступності навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (А. М. Богущ, О. Л. Кононко, І. М. Лапшина, Т. І. Поніманська, О. В. Проскура, Т. М. Степанова, Т. О. Фадєєва та ін.).

В останні десятиліття виконано низку дисертаційних досліджень вітчизняних (О. Р. Боделан, Л. В. Дзюбко, Г. І. Назаренко, Л. О. Федорович, О. В. Чепка, Н. І. Черепаня та ін.) і зарубіжних учених (Т. О. Єрахтіна, С. В. Козін, І. Р. Накова, Т. М. Солякова та ін.), у яких розкривається процес моделювання організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності між дошкільною й початковою освітою в контексті психологічної підготовки, активізації особистісних ресурсів і сприяння адаптації дітей до школи. Водночас предметом наукової уваги в кандидатських і докторських дисертаціях

стають дидактичні аспекти реалізації вчителем наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (екологічне виховання, природознавство – Л. В. Іщенко, Т. І. Мантула, Г. О. Петушкова, Д. І. Струннікова; розвиток мовлення – Н. В. Гавриш, Л. А. Порядченко; розвиток інтелекту, творчих і художніх здібностей – С. М. Гаврилюк, Т. М. Астраханцева, О. О. Тупічкіна, С. В. Уфімцева та ін.). У дисертаційних дослідженнях розкриваються також проблеми формування готовності вихователів до реалізації наступнісних зв'язків між дошкільними навчальними закладами і початковою школою, інтеграції професійної підготовки вихователів і вчителів (І. І. Гончарова „Формування професійної готовності педагога до забезпечення наступності дошкільної і початкової освіти”, М. Ю. Прокоф'єва „Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів”, О. В. Соколова „Формування готовності майбутніх спеціалістів з дошкільної освіти до реалізації наступності в системі „ДНЗ – початкова школа” та ін.).

Проте згадані дослідження розкривають лише окремі аспекти педагогічної взаємодії з дошкільниками й молодшими школярами; проблема підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку допоки не стала об'єктом спеціального наукового пошуку.

Отже, актуальність проблеми дисертаційного дослідження зумовлена необхідністю усунення суперечностей, що об'єктивно мають місце в теорії і практиці професійної освіти між:

- новою стратегічною метою забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку й реальним станом готовності вчителів до її досягнення;

- зростаючими вимогами до налагодження особистісно орієнтованих суб'єкт – суб'єктних взаємин з дітьми й недостатнім використанням у педагогічних ВНЗ методик, що спрямовані на формування в студентів означених особистісно-професійних якостей;

- значним освітнім потенціалом змісту професійної підготовки майбутніх педагогів школи I ступеня й необхідністю його інтеграції й структурування щодо формування готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей.

Означені суперечності, актуальність їх вирішення для теорії і практики сучасної освіти й науки зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **„Підготовка вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є плановою в структурі науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського „Зміст педагогічної підготовки вчителів в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти” (державний реєстраційний номер 0105U0000942) і кафедри дошкільної та початкової освіти „Підготовка вчителя початкових класів до навчально-виховної роботи з дітьми в контексті наступності між дошкільною та початковою освітою” (протокол № 8 від 05.12.2007). Тему дисертаційного дослідження затверджено на вченій раді Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 8 від 28.04.2010), узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 15.06.2010).

Мета дослідження – розробити, обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність методики підготовки майбутнього вчителя початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка вчителя початкової школи в педагогічному вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – методика підготовки майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Здійснити історико-критичний аналіз досліджуваної проблеми з огляду на генезу вітчизняної системи освіти.

2. Уточнити зміст понять „наступність навчання”, „готовність вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку”.

3. Визначити особливості професійної підготовки, охарактеризувати структуру (компоненти, критерії, показники, рівні) готовності вчителя до означеної діяльності.

4. Розробити, обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в педагогічному ВНЗ.

Гіпотеза дослідження. Ефективність методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку істотно підвищиться за таких *педагогічних умов*: реалізації діяльнісно-змістового контексту підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання; упровадження спецкурсів і навчальних посібників, спрямованих на формування готовності вчителя до означеної діяльності; аксіологічно-рефлексивного супроводу стимулювання позитивної мотивації вчителя до забезпечення наступності навчання; системного моніторингу сформованості готовності вчителя до забезпечення наступності навчання на основі спеціально розробленої діагностичної програми.

Теоретико-методологічною основою дослідження слугують:

- концептуальні положення неперервної професійної підготовки (А. О. Вербицький, Б. С. Гершунський, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.), теоретико-методологічні засади формування полісуб'єктної особистісно-професійної позиції майбутніх учителів у контексті сучасних освітніх парадигм: *особистісно орієнтованої* (І. Д. Бех, С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований, В. В. Рибалка, І. С. Якиманська та ін.), *компетентнісної* (А. Л. Андрєєв, Н. М. Бібік, І. О. Зимня, Н. Г. Ничкало, А. В. Хуторський та

ін.), *акмеологічної* (О. С. Анісімов, О. А. Бодальов, А. А. Деркач, Н. В. Кузьміна та ін.), *синергетичної* (В. І. Андрєєв, О. В. Вознюк, О. В. Чалий, С. С. Шевельова та ін.);

- психолого-педагогічні засади фахової освіти й удосконалення діяльності вчителя школи I ступеня (А. М. Коломієць, А. Ф. Ліненко, С. М. Мартиненко, О. Я. Савченко, Г. С. Тарасенко, Л. О. Хомич, І. М. Шапошнікова та ін.);

- наукові розвідки сучасних учених, присвячені організаційно-педагогічним умовам наступності навчання дітей (Л. В. Артемова, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, І. І. Гончарова, О. Л. Кононко, І. М. Лапшина, Г. І. Назаренко, Т. І. Поніманська, О. Ю. Пономарьова, О. Я. Савченко, Т. М. Степанова, Т. О. Фадєєва, Л. О. Федорович, А. Beaudot, L. Coudre, M. Woodhead та ін.);

- дослідження про закономірності психічного розвитку дітей у перехідні періоди, самоцінність дотичних вікових етапів онтогенезу видатних педагогів (Ш. О. Амонашвілі, Т. Г. Лубенець, П. Ф. Каптерєв, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.) і психологів (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Г. О. Люблінська, Е. Кеу та ін.).

Для досягнення поставленої мети і завдань було використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз, синтез, дедукція, індукція, узагальнення, систематизація, моделювання для системного опрацювання наукової літератури з окресленої проблеми, з'ясування стану її розробленості, тлумачення ключових понять, обґрунтування теоретичних засад дослідження; *емпіричні* – спостереження, вербально-комунікативні методи, тестування, аналіз продуктів творчої діяльності, експертне оцінювання, педагогічний експеримент, тренінг з метою перевірки ефективності розробленої методики професійної підготовки; *статистичні* – методи кількісної та якісної обробки результатів педагогічного експерименту для перевірки його достовірності.

Експериментальна база дослідження. Експериментальна робота проводилася в процесі професійної підготовки вчителів початкових класів у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Глухівському національному педагогічному університеті імені

Олександра Довженка, Державному закладі «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника й Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Дослідженням було охоплено 488 студентів напряму підготовки „Початкова освіта” освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”, 40 викладачів педагогічних ВНЗ.

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягає в тому, що в дисертації:

вперше розроблено, обґрунтовано й експериментально апробовано методику підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в педагогічному ВНЗ;

уточнено зміст понять „наступність навчання”, „готовність вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку”; схарактеризовано структуру (компоненти, критерії, показники й рівні) готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

подальшого розвитку в дослідженні набули теоретичні положення щодо професійної підготовки вчителя початкових класів до педагогічної взаємодії з дітьми 6 – 7-річного віку на етапі їхнього вступу до школи.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні спецкурсів „Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів”, „Формування готовності дитини до школи”, змістового модуля „Психолого-педагогічне забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку” навчальної дисципліни „Дитяча психологія”; навчально-методичних посібників („Методичні рекомендації з питань підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (історико-критичний аналіз проблеми)”, „Методичні рекомендації з питань підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (системний аналіз

дефініції)”, „Психолого-педагогічне забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку”), призначених для студентів напряму підготовки „Початкова освіта”. Розроблена методика професійної підготовки майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей може застосовуватися в системі вищої педагогічної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 10/26 від 04.06.2012), Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу (довідка № 01-06-106 від 01.06.2012), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 1364 від 29.05.2012), ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 585 від 28.05.2012), Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (довідка № 1/2465 від 07.06.2012), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 316 від 30.05.2012), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 375 від 06.06.2012).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження презентувалися на *міжнародних науково-практичних конференціях*: „Діалог суб’єктів навчально-виховного процесу як засіб розвитку обдарованої молоді” (Вінниця, 2010); „Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми” (Вінниця – Київ, 2012); „Інновації та перспективи розвитку дошкільної освіти України і Росії” (Переяслав-Хмельницький, 2012); Другому Міжнародному педагогічному конгресі „Теоретико-методичні засади передшкільної освіти в сучасному освітньому просторі” (Миколаїв, 2012); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: „Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти” (Вінниця, 2011); „Вища педагогічна освіта України: історичний досвід та сучасні євроінтеграційні процеси” (Глухів, 2012); „Освіта і здоров’я” (Суми,

2012); „Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції” (Хмельницький, 2012); Всеукраїнських педагогічних читаннях, присвячених пам’яті Т. М. Байбери „Упровадження нового змісту початкової освіти: теорія і практика” (Полтава, 2012); *регіональній науково-практичній конференції „Реалізація ідей В. О. Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи”* (Вінниця, 2011); *щорічних наукових конференціях викладачів і студентів* Інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, 2010 – 2012).

Публікації. Результати дослідження відображено в 16 одноосібних наукових працях, серед яких: 8 статей у наукових фахових виданнях, 5 статей у збірниках матеріалів конференцій, 3 навчально-методичних посібники.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (283 позиції, з них 9 іноземною мовою) й додатків. Загальний обсяг дисертації становить 290 сторінок, основний зміст викладено на 190 сторінках. Основний текст дисертації містить 19 таблиць на 16 сторінках, 12 рисунків на 4 сторінках. Робота має 17 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Історико-критичний аналіз підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Парадигмальні напрями реорганізації й оптимізації професійної підготовки вчителя початкової школи сформульовані на державному рівні [12; 45; 199 та ін.]. Провідні педагогічні ВНЗ враховують їх у навчальних планах фахової підготовки. Проте особливого значення набуває вивчення спадщини вітчизняної психолого-педагогічної науки стосовно історіогенезу аспектів підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Його осмислення нині важливе, оскільки пов'язане з використанням кращих вітчизняних традицій у сучасній професійній підготовці вчителя початкової школи.

За основу власного пошуку ми використали періодизації розвитку педагогічної думки в Україні О. О. Любара [143], Б. М. Ступарика [229], О. В. Сухомлинської [165; 231], М. М. Фіцули [250], становлення системи професійної підготовки вчителя Н. М. Дем'яненко [54], Л. О. Хомич [255] та ін. Таким чином, предметом нашої пильної уваги стануть періоди, які ми безпосередньо або опосередковано пов'язуємо зі становленням і розвитком проблеми професійної підготовки вчителя початкової школи загалом, а також підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, зокрема: друга половина XIX – початок XX ст. (до 1905 р.); 1905 – 1919-ті р.; 1920 – 30-ті р.; 1940 – 80-ті р.; 1990-ті р. – сучасність. Подамо коротку характеристику кожного з виділених для аналізу періодів в аспекті проблеми нашого дослідження.

В історії педагогічної думки становлення проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи правомірно пов'язують із реформаційними процесами в освітній галузі, які активно розпочалися в 1860-х роках ХІХ ст. й актуалізували потребу розширення мережі закладів початкової освіти, а відтак – професійної підготовки педагогів-початківців (дворічні педагогічні курси, учительські семінарії, інститути, жіночі гімназії, вищі педагогічні курси тощо) [53; 179; 180; 229; 231 та ін.]. Водночас нагальною проблемою часу стала необхідність унормування, розроблення змістового насичення й організаційно-методичних засад фахової освіти майбутніх учителів початкової школи (К. В. Єльницький, Д. І. Менделєєв, К. Д. Ушинський та ін.).

Сучасні дослідники (Н. М. Дем'яненко [54], Л. О. Хомич [255] та ін.) зауважують, що прикметною рисою кінця ХІХ – початку ХХ ст. стало оформлення змісту загальнопедагогічної теоретичної підготовки студентів. Цьому сприяло започаткування викладання в процесі фахової освіти майбутніх учителів навчальних дисциплін, що формували уявлення про зміст початкової освіти, навчальні плани, програми, підручники для початкової школи, розвивали в них спеціальні дидактичні й методичні вміння, навички взаємодії з дітьми різного віку тощо.

З огляду на розмаїту мережу закладів професійної підготовки, відсутність єдиних навчальних планів і програм своєрідною тенденцією означеного періоду можна вважати розроблення авторського бачення курсів педагогічних дисциплін для майбутніх учителів початкової школи [54, с. 110]. Особливу роль у становленні змісту загальнопедагогічної теоретичної підготовки наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. мали університети та педагогічні заклади при них, які, за висловом Н. М. Дем'яненко, були „акумуляторами наукової думки”. Професорсько-викладацький склад цих навчальних закладів безпосередньо був причетним до розробки змісту навчальних курсів, навчальних планів, підручників, навчальних посібників. Варто наголосити, що професори університетів, які викладали педагогіку (С. А. Ананьїн, С. С. Гогоцький, В. В. Зеньківський, М. О. Лавровський, О. Ф. Музиченко, І. О. Сікорський,

П. Т. Тихомиров та ін.), з власної ініціативи або ж на запрошення дирекції інших закладів, читали авторські лекції в педагогічних інститутах, на педкурсах, вищих жіночих курсах і доволі часто самостійно клопоталися про відкриття освітніх педагогічних установ для вчителів початкової школи [там само, с. 126-133].

Поруч із структуруванням змісту теоретичної загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів-початківців, належна увага з боку науково-педагогічної громадськості приділялася організаційно-методичному й змістовому оформленню її практичної складової. У якості практичної підготовки студентів практикувалося відвідування й аналіз уроків при різних закладах початкової освіти, написання конспектів уроків, проведення пробних занять з їх наступним обговоренням, спостереження за молодшими школярами, організація ігор з дітьми. Передбачалася також можливість роботи студенток помічниками вчителя, стажування при консультативній підтримці викладачів тощо [255, с. 24-27].

Водночас, на нашу думку, прикметною рисою загальнопедагогічної підготовки вчителів кінця XIX – початку XX ст. стало зародження тенденції до виокремлення й структурування змісту її *психологічної складової*. Вважаємо, що в означений період цей процес відбувався у двох напрямках:

1) *насичення навчальних курсів, які викладалися в рамках теоретичної підготовки майбутніх учителів, новітніми відомостями з вікової психології, психофізіології, гігієни й експериментальної педагогіки, наукова розробка проблеми становлення й розвитку шкільної справи на психологічному підґрунті* (П. Ф. Каптерев („Педагогічна психологія для народних учителів, вихователів і виховательок”, 1881), О. П. Нечаєв („Сучасна експериментальна психологія в її відношенні до питань шкільного навчання”, 1901), І. О. Сікорський („Психологічні основи виховання і навчання”, 1909) та ін.). Свої науково-практичні спроби ці видатні науковці спрямовували на реалізацію провідної мети експериментальної педагогіки: „повага до особистості дитини, її

індивідуальності, необхідність узгоджувати висунуті в адресу дитини шкільні вимоги з її силами і здібностями” [158, с. 106].

2) створення навчальними закладами й різними науковими товариствами (педагогічними гуртками, курсами, музеями, зібраннями, інститутами, університетами тощо) лабораторій експериментальної педагогіки та психології для безпосередньої організації майбутніми вчителями „всебічного вивчення психофізіологічної природи дітей та умов їхнього розвитку й виховання за допомогою точних природничо-наукових методів і розповсюдження в суспільстві наукових відомостей про дитячу природу й психологічні основи виховання і навчання” [189, с. 1].

Таким чином, започатковані наприкінці XIX – на початку XX ст. реформи в галузі професійної освіти майбутніх учителів початкової школи стали належним підґрунтям для оформлення загальнопедагогічної теоретичної та практичної підготовки студентів, включення до її змісту спеціальних знань із школознавства, дидактики початкового навчання, новітніх відомостей з вікової та педагогічної психології, шкільної гігієни.

Реформаційні процеси в освіті та підготовці вчителів для початкових шкіл знайшли своє продовження і в наступному виділеному для аналізу періоді – 1905-1919-х р. XX ст. Варто акцентувати увагу на тому, що він був доволі насиченим історичними подіями, які сприяли зміні влади, політичного устрою в країні, а відтак, – кількарізовому переглядові навчальних планів і програм педагогічних закладів, видозміні їх мережі, реорганізації, оптимізації й уніфікації змісту підготовки вчителя початкової школи тощо.

Питання про модернізацію системи підготовки вчителя порушувалися на державному рівні (законопроект Держдуми „Про запровадження загального навчання в Російській імперії” (1911) й ставали предметом обговорення зібрань фахівців, причетних до освітньої галузі (наприклад, З’їзд директорів учительських інститутів та семінарій (1910), Перший Всеросійський з’їзд з народної освіти (Санкт-Петербург, кінець 1913 – початок 1914 р.) та ін.). Було

затверджено нові навчальні плани і програми для закладів педагогічної освіти, продовжувалася робота з удосконалення програми з педагогічних дисциплін.

Змістове наповнення теоретичних курсів було авторським, хоча типово в них були представлені розділи з історії педагогіки, дидактики, окремі питання психології, педології, методик викладання, педагогічної майстерності, школознавства, дефектології тощо [54, с. 140-143]. Педагогічна практика здійснювалася в прикріплених до закладів педагогічної освіти школах, училищах тощо. Вона передбачала відвідування і спостереження за проведенням зразкових уроків, написання характеристик на учня, розробку конспектів уроків, проведення уроків у присутності викладача й інших студентів тощо [там само, с. 143-145].

Варто зауважити також, що в перші десятиліття ХХ ст. нового імпульсу набуло впровадження у фахову педагогічну освіту спеціальних навчальних дисциплін, які б відповідали профілю майбутньої професійної діяльності. Так, наприклад, у 1905 р. в Києві засновано приватні річні Вищі вечірні жіночі курси А. В. Жекуліної. У 1913 р. при них було відкрито Педагогічне відділення з трирічним терміном навчання та трьома підрозділами: керівників дитячих садків, учителів вищих початкових училищ, учителів середніх шкіл [там само, с. 152-153]. Загальнопедагогічна підготовка на цих курсах мала певну специфіку: існували загальні та спеціальні дисципліни для слухачок. Загальні предмети – загальна педагогіка, історія педагогіки, дидактика, школознавство, психологія (загальна, індивідуальна, психологія дитячої душі), етика та естетика, логіка, анатомія, шкільна гігієна, педагогічна патологія – вивчалися всіма слухачками, а спеціальні викладалися окремо для кожного підрозділу й передбачали знайомство слухачок з специфічними методиками, підручниками, опановувалася технологія організації навчального процесу у відповідних майбутньому фаху закладах. Половина навчального часу на Педагогічному відділенні відводилася практичним заняттям, які були досить багатоплановими й передбачали, наприклад: науково-семінарську роботу з педагогіки, психології, методик спеціальних предметів, практичні заняття з загальної,

дитячої й експериментальної психології в психологічній лабораторії; відвідування навчально-виховних закладів, які відповідають обраній спеціальності; складання планів-конспектів уроків і їх самостійне проведення у відповідних навчальних закладах тощо.

Схожу тактику в педагогічній освіті реалізував один з провідних закладів приватної вищої жіночої освіти в Україні досліджуваного періоду – Фребелівський педагогічний інститут (1907), очолюваний видатним педагогом, громадським діячем І. О. Сікорським.

Унікальність інституту полягала в забезпеченні глибокої й комплексної психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, належною базою якої стали навчальні дисципліни, що викладалися провідними науковцями й практиками в галузі дошкільного виховання й початкового шкільництва (наприклад, „Вступ до експериментальної дидактики”, „Школознавство” О. Ф. Музиченко; „Історія педагогіки” С. А. Ананьїн; „Педагогіка”, „Логіка”, „Педагогічна психологія” В. В. Зеньківський; „Теорія дошкільного виховання” Н. Д. Лубенець; „Теорія педагогіки”, „Дошкільне виховання” С. Ф. Русова; „Душа дитини”, „Вчення про дітей, важких у виховному відношенні” І. О. Сікорський та ін.).

Базою для ґрунтовної практичної підготовки слухачок були створені при закладі дитячі установи (дитячий садок, початкова школа, дитячий притулок, вище початкове училище). Варто наголосити, що основні предмети загальнопедагогічної підготовки, методика різних дисциплін, „Загальна психологія”, „Психологія дитячого віку” викладалися на конкретних прикладах із життя і навчання дітей. Практикувалося проведення занять за поліпшеною Фребелівською системою в молодших і старших групах дитячого садка для дітей 4 – 7 років, ігор, „вправляння у виховних прийомах і викладанні в дитячому садку і початковій школі” [54, с. 159].

Таким чином, у перші десятиліття ХХ ст. в Україні плідно функціонував своєрідний прообраз сучасного навчально-наукового комплексу, який забезпечував ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку фахівців із

дошкільної та початкової освіти. За рахунок такої організації навчального процесу у Фребелівському педагогічному інституті, його переважної практичної спрямованості на послідовну взаємодію слухачок з дошкільниками, молодшими школярами є можливість передбачати формування в змісті професійної підготовки компонентів наступності навчально-виховної взаємодії.

Подальші реформації системи освіти були пов'язані з революційними подіями, зміною політичних режимів і реалізацією їх освітніх амбіцій, зокрема, й у галузі освіти й підготовки педагогічних працівників („Декларація Наркомосу УРСР про соціальне виховання дітей”, постанова „Про дитячі будинки”) [165, с. 86]. Нові документи проголошували ідею повномірної уваги суспільства до справи охорони дитинства і виховання підростаючого покоління. Відповідно й система педагогічної освіти зорієнтовувалася, у першу чергу, на підготовку педагога-організатора дитячого життя в колективі.

Насамперед, зазнала реорганізації мережа закладів педагогічної освіти, які готували вчителів початкової школи. Вона була представлена педагогічними курсами, які в 1920 р. отримали новий, затверджений Наркомосом навчальний план. Дослідники вважають, що саме з цього оновленого навчального плану розпочалося подальше вдосконалення змісту освіти середніх педагогічних навчальних закладів [255, с. 45]. На перших двох курсах навчальний план передбачав загальноосвітню підготовку через низький загальний рівень слухачів. Починаючи з другого року навчання викладався цикл дисциплін загальнопедагогічної підготовки, який включав педагогіку, шкільну гігієну, історію освіти й виховання, методи позашкільної освіти та соціального виховання, психологію дорослої людини й дитини. Як і в інших навчальних закладах цього періоду, загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів була розширена курсом „Педологія”. Практична підготовка студентів здійснювалася при базових (дослідно-показових) школах, які почали функціонувати при педагогічних закладах з 1920 р. У першу чергу, така підготовка спрямовувалася на „нагромадження й узагальнення досвіду організації навчальної діяльності дітей” [там само, с. 46].

„Педологія” як провідний навчальний курс загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у 1920 – першій половині 1930-х р. інтегрував новітні досягнення багатьох галузей науки досліджуваного періоду й позиціонувався як „наука про дитину” від дошкільного до юнацького віку [7; 54]. Розробленням теоретико-методологічних засад цієї дисципліни опікувалися провідні лектори тогочасних навчальних закладів – С. А. Ананьїн, А. В. Володимирський, О. С. Залужний, І. О. Соколянський та ін.

Змістовий компонент інтегративного курсу „Педологія” передбачав реалізацію кількох стратегічних і важливих для фахової підготовки вчителів до забезпечення наступності й повноцінності розвитку дітей ліній: розгляд розвитку дітей у контексті окремих галузевих дисциплін, які надають необхідну цільову інформацію з цього приводу (додамо, що поняття „розвиток” для педології було базовим під час вивчення онтогенезу дітей та організації навчально-виховних впливів на них); розуміння важливості вивчення індивідуальної історії життя вихованців, їхньої психології, фізіології й, особливо, соціального середовища з метою створення умов для наступності й правомірності педагогічних впливів.

У цьому сенсі зміст підготовки педпрацівників, передусім, мав бути зорієнтований на „вивчення дітей та всієї зовнішньої обстановки життя, яка оточує дітей, урахування всіх постійних і можливих випадкових факторів, що викривлюють це життя, і, нарешті, постійне вивчення біологічних і психологічних законів еволюції людини так, щоб в кожний момент своєї творчої роботи вміти зрозуміти біологічний і психологічний зміст бажань дітей, передбачити їхні потреби, знешкодити всі фактори, які гальмують розвиток і розширення цих потреб та інтересів, і постійно уважно спостерігати й слідувати за дитячими зусиллями” [237, с. 4].

Услід за багатьма основоположниками розробки системи „природної взаємодії” з дітьми на основі врахування їхніх потенцій, інтересів, індивідуальних властивостей (П. Ф. Каптерев, О. Ф. Лазурський, М. Монтесорі, І. О. Сікорський, К. Д. Ушинський, Ф. Фребель та ін.) педологи

розуміли надзвичайну важливість не лише спеціальної предметної підготовки вчителів, а й „необхідності правильної організації й наукової постановки власних педагогічних спостережень”, тобто озброєння й тренування майбутніх працівників соціального виховання педологічними методами [там само, с. 15]. Така практична необхідність посприяла появі спеціальних посібників, статей у збірниках, періодичних виданнях, орієнтованих на працівників соціального виховання (наприклад, П. П. Блонського [20], А. П. Болтунова [28], А. В. Володимирського [40], О. Ф. Лазурського [60], В. П. Кащенко [84], К. М. Корнілова [120] та ін.). Так, у передмові видання видатного психолога Л. С. Виготського „Педагогічна психологія” (1926), яке безпосередньо призначалося викладачам ВНЗ, учителям і студентам, автор писав, що ця книга „хотіла б прийти на допомогу нашій школі (тобто педагогічним училищам та інститутам – *Л. К.*) і рядовому вчителю й сприяти виробленню наукового розуміння педагогічного процесу у зв’язку з новими даними психологічної науки” [44, с. 3]. Базовими для розроблення видатним психологом основ педагогічного процесу стали теоретичні положення, орієнтовані на створення педагогом у навчальному закладі такого середовища, яке б повноцінно та планомірно сприяло психічному розвитку вихованців, особистість яких „при цьому має сприйматися не як закінчена форма, а як постійно плинна динамічна форма взаємодії між організмом і середовищем” [там само, с. 241]. Таким чином, акцентами в підготовці та підвищенні фахової майстерності вчителя, за Л. С. Виготським, мали стати такі два завдання: „по-перше, індивідуальне вивчення всіх особистісних властивостей кожного окремого вихованця, по-друге, індивідуальне пристосування всіх прийомів виховання і впливу соціального середовища на кожного з них” [там само, с. 348]. З цією метою, на думку Л. С. Виготського, фахова підготовка вчителя має розширитись арсеналом методів психологічної науки: „І в цьому сенсі на допомогу вчителю приходять різні схеми, програми спостереження особистості, плани вивчення дитячої душі, які під різними назвами виконують одне завдання – дати вчителю в руки такий засіб, який дозволив би йому масу зроблених щоденних

спостережень перетворити в наукові психологічні спостереження за особистістю учнів” [47, с. 350].

Схожі переконання стосовно змісту та необхідності педологічної підготовки вчителів висловлював і провідний науковець, методолог функціонування лікарсько-педологічних кабінетів в Україні в 1920-30-х р. XX ст. професор А. В. Володимирський. Формулюючи вимоги до особистості педагогів й оптимальності навчально-виховного процесу, відомий педолог наголошував (тут і далі цитуємо в авторському варіанті – *Л.К.*): „Від уміння й такту педагога залежатиме так підібрати з’явища, щоб розроблювати можливо більше різних боків як духовної, так і фізичної природи дитини через витрату зусиль, відповідних її силам... З’явища треба добирати так, щоб не сталося однобічного, переважного розвитку якогось одного тільки боку фізичної чи духовної природи” [41, с. 55]. Зрештою, для організації всіх необхідних умов для повноцінного розвитку учнів, на думку А. В. Володимирського, „педагог-практик повинен мати свою думку про вихованця..., оперувати нею в практичній своїй праці, щоб зрозуміти механізм першого-ліпшого дитячого вчинку та вміти опанувати його”, а „дослідження дитячої природи, обсягу її інтересів та критично пізнавальної здібності мусить бути обов’язковим для кожного вдумливого педагога, як безпека корисної та доцільної праці” [40, с. 5]. Особистим внеском науковця й практика в справу педологічної підготовки працівників соціального виховання стала розробка спеціальної схеми спостережень педагогів за учнями трудшкіл, дитячих садків та вихованцями дитячих будинків („Орієнтаційна графічна характеристика” [40]).

Таким чином, справа педологічної підготовки вчителів як підґрунтя їхньої спроможності до оптимального супроводу розвитку, навчання і виховання дітей у 1920 – першій половині 1930-х р. набула особливого значення й підтримки з боку наукової й педагогічної громадськості. Арсенал методів практичної педологічної підготовки, які ставали елементами попереднього тривалого знайомства й відпрацьовувалися студентами під час практики в установах

соціального виховання або дослідних закладах, представлено в додатку А [43; 54; 165; 237 та ін.].

Фактично акцент на цільовому педологічному ухилі педагогічної практики як основи загальнопедагогічної практичної підготовки вчителів у 1920-30-х р. XX ст. прозвучав на I Всеукраїнській конференції з педагогічної освіти (1922). Вказівки цього зібрання полягали в „необхідності об'єднати всю суму знань майбутнього вчителя навколо вивчення дитини, її виховання, дати студенту глибоке знання дитини й виховних підходів до неї, практичні вміння, необхідні для правильної організації дитячого життя. Одним з найважливіших аспектів роботи закладів стає дослідження дитини дошкільного та шкільного віку, вводиться вивчення методів експериментального обстеження дітей і юнацтва, що стане значною частиною змісту педагогічної практики” [54, с. 228].

На основі аналізу монографії Н. М. Дем'яненко нам вдалося виявити зразки використання педологічних методів у контексті практичної загальнопедагогічної підготовки студентів навчальних закладів 1920-30-х р. XX ст. Найбільш поширеним методом, який апробовувався студентами педагогічних ВНЗ у дослідних закладах, був метод спостереження [там само, с. 229]. За його рахунок передбачалося надати студентам максимальну можливість зрозуміти логіку й основні закони психічного розвитку дітей і підлітків у послідовних вікових періодах (дошкільня – молодший шкільний вік – підлітковий вік), виявити логічні передумови для встановлення наступнісних зв'язків у системі навчально-виховної роботи з учнями й колективами, отримати практичні вміння та навички роботи за майбутнім фахом. Водночас досить широко застосовувалися активні педологічні методи, серед яких вирізнялися анкетування учнів, їхніх батьків, педагогічні обстеження дітей, антропометричні виміри тощо (див. Додаток Б).

Подальші організаційні зміни системи підготовки вчителів початкової школи були пов'язані з трансформаціями другої половини 1950-х р. XX ст. [166]. Так, постановою Ради Міністрів СРСР „Про заходи підвищення якості підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл” (1956) було заплановано

створення при педагогічних інститутах факультетів підготовки вчителів початкових класів, які спеціалізовано давали вищу освіту за основною (вчитель початкових класів) та додатковою спеціальністю (викладач математики або української мови в середній школі). Закон „Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР” (1958) формулював завдання вдосконалення фахової підготовки вчителів у педінститутах, збільшення кількості випускників-учителів початкової школи з вищою освітою.

Унаслідок процесів укрупнення педагогічних закладів у кінці 1960 – на початку 1970-х р., реорганізації вчительських інститутів і збільшення контингенту учнів початкових класів в Україні кількісно зросла мережа закладів середньої педагогічної освіти. У педучилищах переважно продовжували готувати вчителів першої ланки школи. У 1970-80-х р. ХХ ст. розширювалася мережа факультетів підготовки вчителів початкової школи при вищих педагогічних закладах, почали створюватися додаткові спеціальності (образотворче мистецтво, музика, хореографія тощо), а термін навчання збільшився з чотирьох до п'яти років.

Зміст загальнопедагогічної підготовки у вищих і середніх педагогічних навчальних закладах у другій половині ХХ ст. реалізувався за рахунок викладання таких дисциплін: „Вступ до спеціальності”, „Дидактика”, „Школознавство”, „Історія педагогіки”. Навчальні плани і програми зазнавали декількох трансформацій. На думку Л. О. Хомич, їх структура і зміст відзначалися наступністю й послідовністю у вивченні навчальних дисциплін, чіткішою спеціалізацією підготовки вчителя, високим рівнем професійно-педагогічної спрямованості навчання [255, с. 67]. У 1967-68 н.р. на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу відводилося 460 год., на педагогічну практику – 17-19 навчальних тижнів. Теоретична підготовка забезпечувалася викладанням навчальних курсів „Вступ до спеціальності”, „Загальна психологія”, „Вікова і педагогічна психологія”, „Вікова фізіологія і шкільна гігієна”. Увага акцентувалася й на методичній підготовці майбутніх учителів.

Змінені навчальні плани з'явилися у 1980-81 н.р. Вони містили 22 дисципліни психолого-педагогічного циклу й передбачали безперервну педагогічну практику з першого року навчання (з 1984-85 н.р.). У зв'язку з цим було розроблено й нову структуру викладання психолого-педагогічних дисциплін, починаючи з першого курсу. Ці модернізації було закріплено в 1985-86 н.р. на всесоюзному рівні в усіх педагогічних закладах.

У 1984 р. уряд прийняв рішення про реформування загальноосвітньої та професійної школи. У державному масштабі середня школа стала 11-річною. У зв'язку з цим почалася активна робота щодо розробки методики підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до роботи з дітьми шестирічного віку, видання необхідних навчально-методичних посібників, інструктивно-методичних матеріалів тощо ([4; 62; 94; 193; 234; 235 та ін.]). Провідні ВНЗ України здійснювали експериментальну перевірку форм і методів навчання і виховання молодших школярів за умов вступу до школи на рік раніше. Розпочалася безпосередня підготовка вчителів до роботи з шестирічками (в тому числі в групах продовженого дня). Означені реформації позначилися на змісті психолого-педагогічної й методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, у якому з'явилися додаткові спецкурси або факультативи (наприклад, „Організація навчання і виховання дітей шестирічного віку”) [143]. Таким чином, у зміст загальнопедагогічної підготовки було включено окремі питання, пов'язані з шкільною зрілістю дошкільнят, наступністю взаємодії з дітьми на етапі їхнього вступу до школи.

Подальші централізовані заходи, пов'язані з модернізацією вищої та середньої педагогічної освіти, знайшли вираження в „Основних напрямках перебудови вищої та середньої спеціальної школи” (1987). Цей документ був орієнтований на демократизацію й гуманізацію освітніх процесів і дозволив деяким педагогічним ВНЗ УРСР варіативно реалізовувати фахову підготовку за рахунок експериментальних навчальних планів, затверджених Міністерством освіти СРСР.

Проголошення Україною незалежності активувало потребу перетворень і в освітній галузі. Правовою основою для побудови національної системи освіти України став Закон „Про освіту” (1991), який уже діяв на момент проголошення суверенітету. На його основі Міністерство освіти України прийняло „Програму розвитку народної освіти України на перехідний період (1991-1995)”, пріоритетними принципами якої стали національні цінності й інтереси, орієнтація на всебічний розвиток людської особистості як найвищої цінності суспільства, упровадження здоров’язберігаючих технологій, а також наступність і безперервність освіти [12; 200]. Методологічні новації і зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти в черговий раз стимулювали потребу перегляду організаційно-методичних і змістових засад професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Законом України „Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу” (2011), проектом „Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки” (2011) передбачено обов’язковість здобуття дошкільної освіти дітьми старшого дошкільного віку [200]. Ці заходи покликані сприяти однаковим стартовим можливостям дітей на етапі їхнього вступу до школи, підвищенню психолого-педагогічної грамотності батьків, забезпеченню безперервності й наступності освітнього процесу тощо.

Аналіз навчальних планів підготовки фахівців галузі знань 0101 „Педагогічна освіта”, напряду підготовки „Початкова освіта” показав потенційну можливість висвітлення окремих теоретичних аспектів проблеми підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання в нормативній частині циклів природничо-наукової, а також професійної та практичної підготовки фахівців („Історія педагогіки”, „Дидактика”, „Теорія виховання”, методики викладання окремих предметів та ін.). Водночас перед педагогічними ВНЗ постала потреба посилити й структурувати змістовий компонент фахової освіти, конкретизувати його спеціальними знаннями, уміннями й навичками побудови суб’єкт-суб’єктної взаємодії з дітьми 5 – 6-річного віку. Ціннісним

пріоритетом такої взаємодії, передусім, мають стати аспекти забезпечення наступності навчально-виховних впливів в освітньому середовищі дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) і початкової школи, наскрізної реалізації ліній особистісного й пізнавального розвитку дітей, сприяння їхньому фізичному і психічному здоров'ю.

Таким чином, історико-критичний аналіз засвідчив, що комплексно вчителів початкової школи не готували до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. На нашу думку, у досліджуваних періодах акценти в підготовці вчителя робились на окремих її складових: загальних положеннях дидактики початкового навчання, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей у навчально-виховному процесі, формування психолого-педагогічного розуміння специфіки дошкільного періоду дитинства для подальшого розвитку особистості й успішності шкільного навчання, а також розвитку в майбутніх педагогів дослідницьких умінь і навичок, на основі яких вони отримували дійсну можливість індивідуалізації навчання дітей.

1.2. Категорія наступності навчання в контексті дефінітивних підходів

Категорія наступності поліфункціонально трактується в педагогіці, психології, фізіології та філософії. Сучасні спроби системного аналізу її змісту на межі різних наук і ступенів неперервної освіти здійснено в працях А. М. Богуш [21; 24], В. В. Кожевникова [93], М. Т. Левочко [136], Т. О. Фадєєвої [246] та ін.

Вважаємо доцільним коротко проаналізувати загальні підходи до визначення категорії „наступність навчання” та її змістовних і процесуальних складових у контексті проблеми нашого дослідження.

У сучасній науковій літературі існує декілька підходів до означення категорії наступність навчання. Так, у „Педагогічній енциклопедії” наведено визначення, згідно з яким наступність у навчанні „полягає у встановленні

необхідного зв'язку й правильного співвідношення між частинами учбового предмету на різних ступенях його вивчення. Поняття наступності характеризує також вимоги, які висуваються до знань й умінь учнів на кожному етапі навчання, форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу, а також до усієї наступної роботи з його вивчення” [185, с. 486].

Семантично схожі визначення дефініції „наступність навчання” знаходимо й в інших джерелах [49; 187]. В „Українському педагогічному словнику”, зокрема, наводиться таке тлумачення: „Наступність у навчанні – послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу ... Досягнення наступності в шкільній практиці забезпечується методично й психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовного руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів” [49; с. 227].

У науковій розвідці О. Я. Савченко наступність у навчанні визначається як „дидактичний принцип, який передбачає зв'язок та узгодженість у цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним (дошкільня – початкова – основна школа)” [217, с. 405].

Одним з провідних психолого-дидактичних принципів визначає принцип наступності й О. В. Проскура. Наступність передбачає „встановлення взаємозв'язків, зокрема, між дошкільною ланкою освіти та початковою школою за напрямками: психофізичного розвитку дітей; завдань формування особистості; змісту освіти; методів навчання і виховання. Така взаємозалежність і взаємна орієнтація двох послідовних освітніх ланок забезпечує процесам навчання й розвитку неперервний і перспективний характер” [202, с. 194].

Аналізуючи шляхи забезпечення наступності в організації навчальної роботи школи на різних ступенях освіти, А. М. Кухта так сформулював визначення поняття „наступність у навчанні”: воно „виражає об'єктивну необхідність забезпечення логічних взаємозв'язків, взаємообумовленості й

оптимального співвідношення між окремими сторонами, частинами, етапами навчання і всередині них; здійснення опори на попередні знання, забезпечення їх подальшого розвитку й підготовки учнів до вимог змісту, форм і методів навчання в майбутньому; реалізація посильних оптимальних вимог до учнів і поступально-висхідного характеру розгортання всього навчального процесу з його організації, змісту і методів роботи з метою забезпечення високої ефективності навчання” [130, с. 8].

У монографії Р. С. Гуревича в контексті компонентів педагогічної системи наступність у навчально-виховній діяльності тлумачиться як „встановлення таких співвідношень між цілями, змістом, методами, засобами, організаційними формами цієї діяльності на послідовних етапах навчання і виховання, які дають змогу будувати кожний новий етап з опертям на минулий досвід учнів і таким чином полегшують їхню адаптацію до умов навчання в наступному класі або в новому навчальному закладі” [51, с. 105]. Реалізація наступності в процесі навчання, на думку науковця, передбачає два етапи: вияв наступності в змісті й методичне „препарування” навчального матеріалу, що сприяє осмисленню учнями виявленої наступності знань, які вони здобувають у навчальному процесі; реалізація наступності в процесі навчання за допомогою певних форм, методів, прийомів і засобів.

Методологічною основою в організації й регулюванні освітніх процесів у контексті сучасних соціально-культурних перебудов принцип наступності навчання вважає Т. О. Фадєєва. Науковець переконана, що „наступність сприяє становленню та розвитку адаптаційної функції навчання, формами якої є соціально- та індивідуально пристосована система педагогічних впливів, змістовно-процесуальні методи формування особистісного когнітивного простору, доцільність, варіабельність і технологічність соціокультурних та дослідницьких програм, наявність наочного забезпечення, дидактичних матеріалів евристичного та творчого характеру” [246, с. 38].

У контексті нашого дисертаційного дослідження цінними вважаємо наукові роздуми А. М. Богуш стосовно наступності дошкільної й початкової

шкільної ланок у системі неперервної освіти [21; 22; 24]. Сутність цього феномену науковець розглядає в контексті континууму „наступність – перспективність – спадкоємність”, що відображає спроможність педагогічної системи забезпечити послідовний розвиток дитячої особистості на перших ступенях освіти (див. таблицю 1.1).

Таблиця 1.1

Тлумачення сутності чинників неперервної освіти на етапі дошкільної і початкової шкільної ланок (за А. М. Богуш) [22, с.11-12]

<p>Наступність</p> <p>- це обізнаність класоводів першого класу з програмами й методиками навчання і виховання дітей у дошкільному закладі, з результатами розвиненості, навченості й вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування цього чинника в подальшій роботі початкової школи</p>	<p>Перспективність</p> <p>- це обізнаність педагогів з програмами й технологіями, з Державним стандартом навчання і виховання учнів початкової школи та іншими нормативними вимогами навчання і виховання учнів школи І ступеня</p>
Неперервна освіта	
<p style="text-align: center;">Спадкоємність</p> <p>- це успадкування школою діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини на її дошкільному етапі.</p> <p><i>Діяльнісний аспект</i> передбачає збереження унікальної провідної діяльності на дошкільному етапі – гри – з її поступовим ускладненням й автентичним переходом до нової, складнішої діяльності – навчальної.</p> <p><i>Комунікативний аспект</i> полягає в збереженні на первісних етапах навчання особистісно-інтимного спілкування вчителя з учнями й поступове підведення дитини до усвідомлення нової соціальної позиції в системі взаємодії „учень – учитель”</p>	

Спроби категоризації дефініції „наступність” як основної умови існування будь-якої системи навчання і виховання відображені в дисертаційному дослідженні М. А. Машовець, яка зазначає, що наступність „полягає як у забезпеченні закономірних зв’язків між етапами розвитку особистості, так і в створенні психолого-педагогічних умов у діяльності дитячого садка і школи, які б забезпечували достатній рівень розвитку, оволодіння дітьми знаннями, уміннями, нормами та правилами поведінки в суспільстві” [155, с. 11].

Категорія „наступність навчання” є предметом розгляду й тлумачення сучасними науковцями в контексті обґрунтування змісту й сутності феноменів „дошкільна освіта”, „наскрізна освіта”, „передшкільна освіта” [134; 196; 225].

Дослідники методологічних засад сучасної дошкільної педагогіки (Т. І. Поніманська [196], Т. М. Степанова [225] та ін.) виокремлюють кілька стратегічних завдань, які вона покликана реалізовувати: забезпечувати цілісний психічний розвиток особистості дитини за рахунок активізації індивідуальних потенцій, використання ресурсу гри як провідного виду діяльності дошкільного дитинства, формування суб'єктивного досвіду дітей шляхом накладання здобутого досвіду на попередній; досліджувати зміст, форми, методи, реальну практику навчання і виховання дошкільників, освітньо-розвивальний потенціал дошкільних й інших закладів у процесі підготовки дітей до школи з метою подальшої успішної адаптації першокласників до навчання; реалізовувати прогностичні функції, орієнтовані на розуміння тенденцій і перспектив виховання як неперервного й соціально-обумовленого процесу, за рахунок якого транслюється соціальний досвід спільноти й дитинство розглядається як феномен соціального розвитку; створювати в педагогічному процесі ДНЗ і школи єдину, динамічну та перспективну систему педагогічної взаємодії, що сприяє зближенню умов навчання і виховання старших дошкільників і молодших школярів тощо.

Доцільно проаналізувати ще одну наукову розвідку, яка дає можливість категоризувати сутність і динамічні зв'язки категорії „наступність” у контексті безперервності освітнього процесу. Реалізація концепції наскрізної освіти, на думку І. М. Лапшиної, передбачає вирішення проблем наступності в організації навчально-виховного процесу на різних освітніх ступенях: дошкільне виховання, шкільна освіта, професійна підготовка й самоосвіта. „Під наступністю в системі наскрізного навчання розуміють такий взаємозв'язок суміжних освітніх ступенів, коли виникаючі на „стиках” діалектичні протиріччя вирішуються організованою взаємодією відповідних компонентів процесу навчання. Наступність проймає не лише всі ступені системи освіти, а й складові процесу навчання на кожному конкретному ступені – зміст, технологію навчання, форми організації навчальної діяльності” [134, с. 39].

І. М. Лапшина, услід за Б. С. Гершунським, визначає такі умови забезпечення наступності в системі наскрізного навчання: наявність специфічних особливостей кожного із ступенів системи освіти; взаємозв'язок змісту дошкільного виховання і початкової школи в теоретичному та практичному планах; існування специфічної методики навчання і виховання з урахуванням особливостей кожного ступеня; подолання психолого-педагогічних „бар'єрів”, що виникають на „стиках” суміжних ступенів системи освіти; організацію процесу адаптації в школі [там само, с. 40].

Таким чином, у процесі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що наступність навчання трактується як:

- методологічний принцип організації безперервності й цілісності освітнього процесу (А. М. Богуш, Б. С. Гершунський, І. М. Лапшина, О. В. Проскура, О. Я. Савченко, Т. І. Поніманська, Т. М. Степанова);

- дидактичний принцип навчання, який оптимізує принципи науковості, систематичності й послідовності цілей, змісту, методів, форм і засобів, а також вимог освіти (Р. С. Гуревич, А. М. Кухта, М. А. Машовець, О. В. Проскура, О. Я. Савченко, Т. О. Фадєєва);

- онтогенетичний механізм здобуття, накопичення, зберігання з подальшою трансформацією індивідуального життєвого досвіду з метою підтримання адаптивності особистості в життєвих реаліях (Р. С. Гуревич, Т. І. Поніманська, Т. О. Фадєєва).

Проаналізувавши й узагальнивши визначення різних науковців, ми будемо виходити з трактування *наступності навчання* як динамічної багатоаспектної інтегративної характеристики педагогічної взаємодії, яка створює умови для безперервної освіти впродовж усього життя, стимулює адаптаційний потенціал дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, а також передбачає наявність взаємозв'язку цілей, змісту, методів, організаційних форм і вимог до рівня навченості і вихованості дітей на дотичних етапах освіти.

Водночас дефінітивний аналіз показав, що в сучасних наукових публікаціях (А. М. Богуш [24], Г. І. Назаренко [163], О. Я. Савченко [216; 218],

Т. О. Фадєєва [246] та ін.) актуалізується потреба розгляду *організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку* в розрізі змістового наповнення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. У процесі ретроспективного аналізу нам вдалося виявити й узагальнити такі:

- повномірне сприяння гармонійному психічному розвитку особистості дітей, автономії дитячої субкультури в кожному з вікових етапів;

- формування шкільної зрілості як провідного утворення дошкільного віку, що уособлює комплекс необхідних для майбутнього успішного навчання факторів;

- психолого-педагогічне забезпечення первинної адаптації першокласників як цільової технології налагодження ефективної взаємодії дитини з освітнім середовищем навчального закладу;

- створення сприятливих організаційно-педагогічних засад наступності дошкільної й початкової освіти, які визначаються законодавчо й формують певне суспільне замовлення на навчання й виховання підростаючого покоління.

Обґрунтуємо їх, беручи до уваги макросуспільні чинники й нормативне забезпечення основних стратегічних напрямів політики держави в галузі дошкільної та початкової освіти й аспекти розв'язання представниками психолого-педагогічної науки проблем наступності навчання й виховання дітей. Хронологічні межі відповідатимуть зазначеним вище періодам (п.1.1).

У другій половині XIX ст. почала активно виокремлюватися перша організаційно-педагогічна умова забезпечення наступності навчання дітей. Цьому сприяло виділення дитячого віку як повноцінного автономного періоду людського онтогенезу [123; 170; 190; 272]. Розробки в другій половині XIX – на початку XX ст. ідей експериментальної педагогіки, які ставили своїм завданням на основі даних різних наук віднайти нові методи вивчення дитинства й на цій основі індивідуалізувати навчально-виховний процес, дозволили поглянути на педагогіку як на науку про дитину в її пристосуванні до школи. Наприкінці 1860-х р. XIX ст. у педагогіці з'явилося нове поняття – „гуманність”, що, у

свою чергу, також стимулювало розробку нової теорії виховання, яка б дозволила в іншому ракурсі розглядати взаємини вчителя й учнів [170, с. 25].

Одним із перших про потребу будувати педагогічну взаємодію з дитиною на основі визнання її автономності, усебічних знань про психічний склад, закономірності й визначальні фактори розвитку заявив М. І. Пирогов. Він писав: „Якщо діти не мають ні сили, ні способів порушувати закони нашого життя, то й ми не маємо права безкарно й довільно нехтувати визначеними законами світу дітей... Особистість однаково недоторканна і в дитині, і в дорослому” [там само, с. 32-33]. Доречно зауважити, що М. І. Пирогов у рамках реформ 1860-х р. XIX ст. запропонував власний проект демократичних перетворень в освіті, системоутворюючим принципом якої визначив наступність переходу з нижчого навчального закладу до вищого і, водночас, завершеність навчання на кожному ступені [54, с. 75-76].

Схожі думки про самоцінність дитинства знаходимо й у відомих педагогів-гуманістів К. Д. Ушинського, П. Ф. Каптерєва, І. О. Сікорського, доробок яких є зразком екологічного ставлення до індивідуальності дітей, дотримання принципу наступності й послідовності виховних впливів. Науковці намагалися представити дитину як особистість, що постійно розвивається за власними іманентними законами, дослухання до яких має стати важливим завданням вихователя. Так, П. Ф. Каптерєв писав: „Щоб зберегти стійкість та самобутню енергію дітей, необхідно насамперед дати дітям можливість повністю проживати кожен свій вік, не прагнучи поспіхом перевести їх в інший, старший. Кожен вік має свої переваги й відмовлятися від його переживання означає калічити себе без будь-якої потреби” [83, с. 180].

Надзвичайно цінні сьогодні ідеї цілісного підходу до дитинства представлені й у праці І. О. Сікорського „Психологічні основи виховання і навчання” [222]. Належна увага автором приділялася питанням професійної підготовки вчителя, оскільки „те, що не дороблено й не добре виконано педагогом, готує ґрунт для майбутніх профілактичних й лікарських дій психіатра” [там само, с. 3]. Виключно важливого значення, на думку науковця, окреслена проблема набуває при взаємодії з дітьми у віці „першого дитинства”

(перші 7 років життя) [там само, с. 6]. Таким чином, відомим освітянином актуалізувалася важлива проблема сприяння гармонійному й наступнісному психічному розвитку особистості дітей, розв'язання якої послугуватиме „ідеї людинолюбства по відношенню до дітей” і викоріненню „причини зла, яка лежить у нерозумінні цього віку людського життя” [там само, с. 5].

У 1860-ті р. XIX ст. науковою громадою вперше було піднято питання про сприятливий вік й умови початку систематичного навчання, що, на нашу думку, стало відправною точкою в обґрунтуванні другої організаційно-педагогічної умови забезпечення наступності навчання дітей – формування шкільної зрілості як провідного утворення дошкільного віку. Зокрема, у науковому доробку К. Д. Ушинського виокремлюється проблема дослідження аспектів готовності дошкільників до навчання на основі систематичного спостереження за особливостями їхньої поведінки під час виконання різних навчальних завдань упродовж сьомого року життя. Водночас учений, зважаючи на особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку, писав: „Увага їх не розвинена; пам'ять звикла, переважно, працювати несвідомо... Маючи гарні природні здібності, дитина часто не звикла користуватися ними й приступає до навчання як до важкої й не цікавої праці ... Не одна талановита, нервова або вразлива дитина стала нерозумною або лінивою саме тому, що в неї попередніми спробами підірвана віра у власні сили, яка так необхідна для людини в будь-якій справі” [170, с. 52-53]. Зважаючи на це, педагог радив краще призупинити невдалу спробу початку навчання, хоча й підкреслював, що невиправдана відстрочка вступу до школи може бути не менш шкідливою для дитини.

Додаткового розвитку проблема психологічної готовності дитини до навчання в школі набула внаслідок створення перших дитячих садків, появи предметних науково-методичних досліджень у галузі дошкільної педагогіки (Т. Г. Лубенець, Н. Д. Лубенець, С. Ф. Русова та ін.).

Важливе місце в діяльності одного з розробників проблем дошкільного виховання й початкової освіти в Україні Т. Г. Лубенця належало питанням реалізації наступності навчання й розвитку підростаючого покоління. Власне, дошкільне виховання, на думку вченого, мало б забезпечити основи

цілеспрямованого розвитку розумових сил дітей, оскільки „починати виховання дитини зі школи – це значить зводити будівлю на піску й без фундаменту” [213, с. 72-73]. Відомий діяч вважав, що наступність перших ланок освіти можлива за умови, коли школа продовжуватиме, підтримуватиме в дітях те позитивне, що зародилося в дитячому садку: інтерес до знань, допитливість, прагнення до активності, творчої діяльності, чуйне ставлення до людей і всього живого.

Схожі думки щодо наступності оптимальних стартових умов для дошкільників перед початком шкільного навчання знаходимо й у праці „Дошкільне виховання” С. Ф. Русової. Вона зазначала: „Раніш держалися такої думки, що виховання починається з школи, й поки дитина не має шкільного віку, доти не потребує ніякого виховання. Але за останній час психологія виявляє, що такий погляд дуже шкідливий й неправдивий, бо всі нахили дитини, її здоров’я, її характер – усе це розвивається, бере напрям і зміцнюється в перші роки життя і у 8 літ вже дитина має свої сталі звички, погані чи добрі – в залежності від оточення, свою волю і свої змагання, з якими вже нелегко боротися в школі... Тим-то тепер наука про виховання вимагає найбільшої уваги до самого ніжного віку дитини” [213, с. 34]. Суттєвим є й предметний інтерес С. Ф. Русової щодо означення впливу параметрів готовності дошкільників до навчання в школі на міру їхньої навчальної успішності в молодшому шкільному віці. Дослідниця наголошувала на тому, що: „Перший обов’язок кожного вчителя – добре ознайомитися із своїми учнями, з обставинами їхнього життя, дізнатися, який свідомий капітал знання щодо їхнього поля спостережень, помалу додавати нове, єднати розірване, освітлювати близькі відносини різних речей” [там само, с. 208].

Водночас, не зважаючи на обґрунтування відомими науковцями необхідності тісного зв’язку перших двох ланок суспільної освіти і виховання для забезпечення наступності навчання і розвитку дітей 6 – 7-річного віку, показовим здається той факт, що лише в 1917 р. у постанові дошкільного відділу Народного комісаріату освіти „Про дошкільну освіту” на державному рівні прозвучали пропозиції необхідності вважати дошкільну освіту

найважливішим об'єктом уваги держави, складовою й органічною частиною всієї шкільної системи. „Суспільне (безкоштовне) виховання дітей повинне починатися з першого дня народження дитини. Уведення дошкільної освіти в загальну систему народної освіти має за мету покласти початок суспільного виховання дитини вже на перших етапах її розвитку. Подальший розвиток школою трудових і суспільних основ, закладених у дитині в період дошкільний, створить фізично й розумово розвиненого, працездатного й корисного члена суспільства” [166, с. 327].

Таким чином, у другій половині XIX – на початку XX ст. почалося обґрунтування організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності дошкільної й початкової освіти, підґрунтям чого стали нові базові стандарти розуміння природи дитинства як окремого повноцінного періоду розвитку особистості, необхідності підготовки дітей до навчання в школі.

Водночас провідними діячами психолого-педагогічної науки цього періоду було виокремлено й обґрунтовано „принцип цілісного вивчення особистості дитини в її розвитку”. Підкріплюючи власні висновки іншими дослідженнями в царині впровадження здобутків експериментальної педагогіки в навчально-виховний процес закладів освіти, якими, безперечно, є дисертації І. В. Болотнікової [26], В. А. Лук'янової [142], Л. В. Тютюнник [243], резюмуємо, що найбільш плідний кількісний і якісний приріст технологій і методів вивчення особливостей психічного розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку відбувся саме впродовж першої третини XX ст. Його практичний бік склали доробки визначних учених початку XX ст. (В. М. Бехтерева, П. Ф. Каптерева, О. Ф. Лазурського, М. М. Ланге, О. П. Нечаєва, Г. І. Россолімо, І. М. Сеченова, І. О. Сікорського та ін.), а також дослідників, безпосередні наукові інтереси яких розвивалися на педологічному ґрунті й упроваджувалися в практику дошкільних, загальноосвітніх установ і закладів педагогічної освіти впродовж 1920-30-х р. XX ст. (С. А. Ананьїн, П. П. Блонський, А. В. Володимирський, В. П. Кащенко, І. П. Соколянський).

У 1940-80-х р. відбувся новий виток проблеми організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Вона стала окремим предметом наукових студій видатних учених психолого-педагогічної науки – Ш. О. Амонашвілі, Д. Б. Ельконіна, О. В. Запорожця, Г. С. Костюка, В. О. Сухомлинського та ін.

О. В. Запорожець переконував, що під наступністю треба розуміти „внутрішній органічний зв'язок загального фізичного та духовного розвитку на межі дошкільного та шкільного дитинства, внутрішню готовність до переходу від одного ступеня формування дитячої особистості до іншого” [67, с. 223]. Основною з умов забезпечення наступності навчання науковець визначав спільну послідовну й систематичну роботу вихователів й учителів початкової школи. Досліджуючи психолого-педагогічні аспекти формування готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку, О. В. Запорожець наголошував, що важливою ланкою дошкільного виховання є „остання ланка – старші та підготовчі групи дитячого садка, де, з одного боку ніби завершується, підсумовується той величезний шлях розвитку й виховання, який проходить дитина в ранньому й дошкільному дитинстві, з іншого, здійснюється перехід до якісно нового вікового ступеня, відбувається підготовка до шкільного навчання й до більш віддаленого майбутнього” [66, с. 39].

Категоризуючи принцип наступності, В. В. Давидов наголошував на тому, що „це має бути зв'язок якісно різних стадій навчання – різних як за змістом, так і за способами його подання дітям” [202, с. 12]. Ідеться про те, що попри логічну послідовність нашарування навчального матеріалу від дошкільця до початкової школи, діти на початку навчання мають відчувати його новизну, змістову та процесуальну відмінність від дошкільного досвіду.

Дослідження Г. С. Костюка, предметно присвячені питанням становлення розумової сфери особистості, розкривають логіку залежності розвитку форм мислення молодших школярів від оптимальності інтелектуального ресурсу дошкільного періоду. Видатний психолог акцентував увагу на тому, що „на молодший шкільний вік припадає перехід дітей від наочно-дійових, словесно-

образних, „дооператорних” форм інтелектуальної діяльності до конкретних операцій з класами, стосунками об’єктів. Само собою зрозуміло, що навчання не може змінити цієї послідовності стадій розвитку інтелекту, оскільки складніші структури його генетично не можуть передувати простішим структурам, але воно може й повинно сприяти прискоренню переходу до більш високих структур, повноцінному їх формуванню” [202, с. 21]. Таким чином, наступність навчання на межі дошкільного й молодшого шкільного віку, за Г. С. Костюком, пов’язана з послідовним і незворотним переходом від нижчих до вищих структурно-функціональних рівнів і форм розумової активності дітей.

Налагодження наступності між дошкільною й початковою освітою передумовою повноцінного розвитку особистості дітей вважав Б. Г. Ананьєв. Науковець зауважував: „Важливим рішенням однієї з актуальних, нових проблем педагогіки і психології є цілісність розвитку дитини з перших років життя до початку навчання в школі, а потім у процесі початкової освіти й загальної політехнічної освіти, що забезпечується наступнісним взаємозв’язком роботи дошкільних установ і початкових класів школи” [72, с. 115-116].

Категорія наступності як певний вид зв’язків, що існують у системі неперервної освіти на суміжних ланках дошкільної й початкової школи, виступала предметом наукового зацікавлення й Г. О. Люблінської. Психологом було сформульовано власне бачення умов забезпечення наступності в роботі вихователів і вчителів початкової школи: „Тільки тоді, коли робота на нижній сходинці (наприклад, у дошкільному закладі) буде спрямована на такий розвиток, який би відповідав тим вимогам, що будуть пред’явлені до цих же дітей на наступних сходинках навчання (у 1 – 2-х класах школи), а вчителі цієї вищої ланки (учителі молодших класів) будуть опиратися й орієнтуватися на той матеріал, який дітьми засвоєний, і той досвід, який ними набутий на попередній сходинці їхнього життя та на досягнутий ними (у дошкільному закладі) рівень розвитку, – тільки за таких умов буде досягнута наступність у роботі педагогів дошкільного закладу й школи” [144, с. 75-76].

Особливості навчально-виховної взаємодії з шестирічними дітьми, самоцінність цього межового вікового періоду, а також аспекти забезпечення наступності між дошкільним і молодшим шкільним віком стали предметом наукових і практичних інтересів видатних педагогів, яскравих представників педагогіки співробітництва В. О. Сухомлинського й Ш. О. Амонашвілі.

Означаючи проблему наступності навчання як одну з найважливіших педагогічних проблем, В. О. Сухомлинський зазначав: „Школа не повинна вносити різкого перелому в життя дітей. Нехай, ставши учнем, дитина продовжує робити те, що робила вчора. Хай все нове з’являється в її житті поступово й не ошелешує лавиною вражень” [235, с. 15]. У праці „Серце віддаю дітям” видатний педагог також зауважував: „Чому ж так часто буває, що через кілька місяців, а то й тижнів згасає вогник у дитячих очах, чому для деяких дітей навчання стає мукою? ... Не вдається це передусім тому, що вчитель мало знає духовний світ кожної дитини до її вступу в школу, а життя в стінах школи, що обмежується навчанням, регламентується дзвінками, ніби нівелює малюків, підганяє під одну мірку... Рік, що передував навчанням за партою, був потрібен мені для того, щоб добре взнати кожну дитину, глибоко вивчити індивідуальні особливості сприймання, мислення й розумової праці. Перш ніж давати знання, треба навчити думати, сприймати, спостерігати. Треба також добре знати індивідуальні особливості здоров’я кожного учня – без цього не можна нормально вчити” [80, с. 387-388].

Сучасні погляди на специфіку педагогічної взаємодії з шестирічками презентував відомий педагог Ш. О. Амонашвілі [4; 5]. Наступність у навчанні реалізовувалася через форми організації навчальної взаємодії з шестирічками (фактично нульові класи були перехідним щаблем між дошкільним і початковою школою й складала єдине ціле з наступними класами навчання). Водночас Ш. О. Амонашвілі передбачав, що підготовчі класи мали „через специфіку вікового складу дітей взяти на себе також особливі педагогічні завдання – завдання психологічної, моральної, соціальної розумової підготовки дитини до, так би мовити, складної професії учня” [5, с. 204].

Аналіз законодавчих документів другої половини ХХ ст., які стосувалися дошкільного виховання й початкової школи, свідчить про активну увагу держави щодо розвитку перших ланок суспільної освіти. У нормативних документах 1950-70-х р. ХХ ст. („Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР” (1958), „Про заходи щодо подальшого розвитку виховання й медичного обслуговування дітей дошкільного віку” (1959), „Програми виховання дітей у дитячому садку” (1962, 1966, 1971) та ін.) активно звучали проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розширення мережі дитячих садків і контингенту осіб, які їх відвідують, підготовки дітей до навчання в школі тощо [166, с. 335-337].

Змістового насичення проблема забезпечення наступності навчання дітей набула й у рамках наукових досліджень. Їх тематика стосувалася таких аспектів: розкриття взаємозв'язків між окремими суміжними ланками системи шкільної освіти (А. К. Бушля, Ш. І. Ганелін, А. М. Кухта, О. Г. Мороз, Г. І. Підлуцький, В. Ф. Шморгун та ін. (1950-60-ті р. ХХ ст.); розробка проблеми наступності в педагогічній взаємодії дитячих садків і початкової школи (А. І. Ароніна, Д. Б. Ельконін, О. Л. Кононко, В. Я. Ликова, Г. М. Леушина, О. П. Усова та ін.), а також вивчення наступності у викладанні окремих предметних сфер знанневого досвіду (А. І. Ароніна, Р. І. Афанасьєва, Л. П. Дашківська, Л. О. Калмикова, В. Д. Лисенко, І. А. Попова, О. В. Ткаченко та ін. (1970-80-ті р. ХХ ст.) [155, с. 2].

Варто зауважити, що цілеспрямовані дослідження організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей велися й під егідою Науково-дослідного інституту дошкільного виховання Академії педагогічних наук СРСР [196, с. 103]. Їх результати публікувалися на шпальтах періодичних видань. Так, наприклад, у статті „Наступність у навчанні” К. І. Золотар (1968) перелічував такі умови забезпечення наступності в роботі тогочасних дитячих садків і початкових шкіл: наближення змісту навчання і виховання в підготовчих групах дитячих садків і початкових класах шляхом збалансування програм (наприкінці 1950-х р. фахівці почали розробляти

програми навчання дітей в дитячих садках, а з середини 1960-х р. унаслідок переходу початкової школи на трирічний термін навчання в практику діяльності дошкільних установ вводилися спеціальні обов'язкові для дітей дошкільного віку заняття); встановлення наступності в методах навчання і виховання, які використовуються на дотичних етапах освіти, що потребує від педагогів обох ланок обізнаності з програмними вимогами та специфікою навчально-виховної взаємодії з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку (розв'язання цього завдання передбачалося за рахунок викладання спеціальних курсів в інститутах удосконалення кваліфікації вчителів); налагодження ділового співробітництва між учителями початкових класів і вихователями дошкільних закладів (спільні методичні об'єднання, робота з батьками дітей підготовчих груп, взаємовідвідування, спільність мікрорайону обслуговування тощо); психологічної підготовки до навчання в школі дітей, які охоплені дошкільним вихованням, а також шестирічок, які не відвідують дитячі садки (упровадження курсу з 22 обов'язкових 2- або 3-годинних занять по одному на тиждень упродовж року, який передує шкільному навчанню; попередні ознайомчі бесіди з дітьми для з'ясування міри їхньої готовності до навчання, надання необхідних рекомендацій батькам) [72, с. 117].

У 1984 р. з'явилися два основоположні документи, які визначали суть і напрями подальшої реформації системи освіти: „Основні напрями реформування загальноосвітньої та професійної школи” та „Про подальше поліпшення суспільного дошкільного виховання й підготовку дітей до навчання в школі”. Реформами було започатковано навчання дітей у школі з 6-річного віку, початкова школа отримала нову структуру – I – IV класи, а термін навчання в загальноосвітньому закладі було збільшено до 11 років. Наслідком цієї реформації також стала заміна „Програми та методичних настанов виховання дітей у дошкільних закладах” (1975) на „Програму навчання і виховання в дитячому садку” (1986) [166, с. 103]. Одним з напрямів реформ, завдяки якому передбачалося реалізувати проблематику підготовки дітей до навчання в школі й сприяти забезпеченню наступності перших освітніх ланок,

стало створення навчально-виховних комплексів (НВК) – „школа – дитячий садок”, „дошкільний заклад – школа”. Він організаційно зародився саме в період 1940-80-х р. ХХ ст. і не втратив актуальності й нині (Л. О. Федорович [248], О. В. Чепка [260] та ін.).

Варто зазначити, що в досліджуваній період пильна увага виявлялась не лише до проблематики загальної й спеціальної готовності дітей до шкільного навчання, яка активно розвивалась діячами психолого-педагогічної науки (Л. І. Божович, А. Л. Венгер, Ю. З. Гільбух, М. Р. Гінзбург, Н. І. Гуткіна, І. В. Дубровіна, Д. Б. Ельконін, В. К. Котирло, О. Л. Кононко, О. Є. Кравцова, О. Я. Савченко, О. В. Скрипченко та ін.). Фактично на перший план вийшли аспекти психологічної, психофізіологічної й соціальної адаптації першокласників до навчання в школі. Провідним майданчиком їх розробки став Науково-дослідний інститут фізіології дітей та підлітків АПН СРСР, який взяв на себе основне навантаження стосовно обґрунтування психофізіологічних аспектів оптимізації й забезпечення наступності навчально-виховного процесу (М. В. Антропова, М. М. Безруких, С. П. Єфимова, С. М. Громбах, Г. М. Сердюковська, А. Г. Хрипкова та ін.). У суспільній свідомості визнавалася достатність передбачених заходів у плані попередження можливих проблем у стані здоров'я дітей навіть для активного експериментування з шестирічними першокласниками [56]. Однак, усе частіше вчені стали звертатися до соціально-психологічних факторів адаптації молодших школярів, пов'язуючи з ними можливі відхилення в нервово-психічному здоров'ї дітей (Е. М. Александровська, І. В. Дубровіна, Н. Г. Лусканова та ін.). Трансформація уявлень про детермінацію шкільної адаптації молодших школярів у цей період висвітлена в дослідженнях Г. О. Балла [13], О. Р. Боделан [25], Л. В. Дзюбко [56], О. В. Киричук [87], О. Л. Кононко [119], О. В. Проскури [202] та ін.

Зауважимо лише, що саме з досліджуваного періоду в технології забезпечення організаційно-педагогічних умов наступності дошкільної й початкової освіти ці чинники (шкільна зрілість й адаптація до школи) стали розглядатися в комплексі.

На новітньому етапі розвитку Української держави законодавчо обґрунтовані засади забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою („Національна доктрина розвитку освіти”, Закони України „Про загальну середню освіту”, „Про дошкільну освіту”, наказ МОН України „Про затвердження плану заходів щодо розвитку загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти на період до 2012 року”, Базовий компонент дошкільної освіти, Державний стандарт початкової загальної освіти тощо). Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку є предметом наукових студій сучасних провідних учених й потребують додаткового аналізу.

О. Я. Савченко, формулюючи умови забезпечення наступності навчання на межі дошкільного виховання й початкової школи, вказує на необхідність: урахування вчителями початкових класів „досягнень дошкільного віку не тільки в змістовому й методичному планах (хоча це дуже важливо), а й у плані сформованості особистісних якостей дітей, їхньої вольової сфери, готовності до шкільного навчання” [217, с. 96]; плавної і послідовної реалізації основних стратегічних ліній дошкільного розвитку дітей; сформованості „дошкільної підготовки”, яка полягає в належному рівні розвитку ігрової діяльності, усного мовлення, уваги, саморегуляції, рухової й просторової координації, тренуваності м’язів руки, доброго окоміру, комунікативних умінь; координації зусиль вихователів і вчителів з метою дослідження особливостей розвитку дітей, забезпечення плавного переходу до навчання й формування вмій навчальної діяльності.

О. В. Проскура пов’язує вирішення проблем наступності дошкільної й початкової освіти з формуванням психологічної готовності дошкільників до навчання в школі (шкільної зрілості) й аспектами адаптації першокласників до нових умов життєдіяльності. Дослідниця наголошує на тому, що „визначаючи цю готовність, ми дістаємо уявлення про рівень загального розвитку майбутнього школяра, про ті психологічні якості, які зумовлюватимуть його успішність на початковому етапі навчання. Такі якості за своїм змістом

складаються з різних компонентів. Проте це – компоненти системи, вони взаємопов'язані, і в кожній дитині цей взаємозв'язок має свої відмінності... Особливості психологічної готовності до школи виявляються через з'ясування рівня сформованості всіх її компонентів і встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними... Ці відомості є вкрай важливими для надання учням своєчасної й належної допомоги вже з самого початку навчального року” [202, с. 70]. О. В. Проскура зауважує також, що важливу роль у нормальній адаптації дитини до школи відіграє наступність методів роботи й педагогічного спілкування вихователя дошкільного закладу і вчителя, що прийняв першокласників.

Власне бачення умов реалізації наступності навчання дітей має А. М. Богуш [21; 22]. Так, на думку науковця, такими умовами є:

- багатоаспектна обізнаність педагогів обох ланок освіти з якісними психологічними новоутвореннями дошкільників і дітей молодшого шкільного віку та з державними вимогами щодо розвиненості, вихованості й навченості учнів конкретної вікової групи;

- консультативна робота з батьками майбутніх першокласників, присвячена поясненню необхідності засвоєння дитиною вимог Базового компонента дошкільної освіти, психологічної сутності поняття „готовність дитини до шкільного навчання”;

- координація зусиль науковців і практиків з метою узгодження змісту дошкільної й початкової освіти, розуміння сутності наступності й пріоритетних стратегічних ліній її реалізації кожною освітньою ланкою;

- перегляд навчальних планів і програм підготовки студентів спеціальності „Дошкільне виховання” та „Початкова освіта”, уведення нових спецкурсів, присвячених проблемі забезпечення наступності навчання дошкільників і молодших школярів.

На основі аналізу наукових пошуків О. Л. Кононко нам вдалося виявити в межах компетентнісної парадигми якісно відмінний підхід до вирішення проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і

молодшого шкільного віку. Науковець, наголошуючи на абсолютній самоцінності дошкільного дитинства, виокремлюючи його специфічну субкультуру, уводить у ранг актуальних поняття „життєва компетентність дитини”, у якому „шкільна компетентність – це лише частка загальної життєвої компетентності, а компетентність учбова – частка шкільної” [117, с. 13]. Отже, за О. Л. Кононко, життєва компетентність дитини – базове новоутворення дошкільного дитинства, яке полягає у створенні в умовах дошкільного закладу розвивального життєвого простору, сприятливого для формування достатнього досвіду, що допомагав би дошкільнику розв’язувати проблеми в незвичних умовах, здобувати нову інформацію, набувати мобільності, задовольняти свої соціальні та індивідуальні потреби. Не менш актуальними, на думку О. Л. Кононко, є проблеми визначення найближчих зон розвитку й показників компетентності кожного вихованця в пріоритетних сферах дитячого онтогенезу (фізичній, соціально-моральній, емоційно-ціннісній, пізнавальній, мовленнєвій, художньо-естетичній, креативній).

Проблему виокремлення умов забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку розробляє Т. І. Поніманська. Науковець вважає, що це стає можливим за умови врахування таких чинників:

- зв’язку змісту, програм, методів і форм навчання в дитячому садку й початковій школі;
- відпрацювання елементів навчання під час занять у дошкільній установі, плавного переходу від навчально-ігрової до навчальної діяльності;
- формування загальної (психологічної) тобто мотиваційної, емоційно-вольової, розумової й психологічної готовності до спілкування та спільної діяльності, а також спеціальної готовності дітей до навчання в школі, у якій „розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню в шкільне життя, формуванню навчальної діяльності” [196, с. 428-430];
- сприяння майбутній соціально-психологічній адаптації до шкільної взаємодії крізь призму розвитку внутрішньої позиції школяра (позитивне

ставлення до майбутнього шкільного навчання, сформованість уявлень про школу й специфіку організації занять, відпрацьований стереотип статусної рольової взаємодії з учителем, орієнтованість на колективну форму взаємин тощо).

Сутнісним для нашого наукового аналізу вважаємо дисертаційне дослідження Г. І. Назаренко [163]. У процесі наукового пошуку автор актуалізує питання необхідності взаємодії педагогічних працівників дошкільних і загальноосвітніх закладів щодо здійснення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи, виділяючи три напрями: інформаційно-просвітницький, методичний і практичний. Перший напрям передбачає ознайомлення педагогічних працівників обох ланок зі специфікою педагогічного феномену наступності, а також завданнями й шляхами реалізації наступності навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Дослідник передбачає, що освітяни мають бути ознайомлені з цілями, змістом, методами й формами навчання та виховання дітей на суміжних етапах освіти, що слугує основою реалізації методичного аспекту взаємодії педагогів. Практичний напрям, на думку Г. І. Назаренко, реалізується за рахунок попереднього знайомства вчителів початкової школи зі своїми майбутніми учнями й, відповідно, подальшого кураторства вихователями своїх колишніх вихованців.

Більш конкретизованого змісту проблема забезпечення наступності між дошкільним і початковим навчанням набуває в науковому дослідженні Т. О. Фадєєвої [246]. Услід за А. М. Богущ, Г. І. Назаренко, О. В. Проскурою та іншими вченими, науковець констатує, що „індивідуальна готовність дитини до школи виступає основоположним чинником у процесах її адаптації до шкільних вимог й одночасно є системотвірною детермінацією організаційної наступності дошкільного та початкового навчання” [246, с. 103]. Вагомою передумовою забезпечення наступності Т. О. Фадєєва вважає також взаємоузгоджену взаємодію педагогічних систем суміжних ланок освіти, а професійну компетентність і творчий потенціал учителя та вихователя, відповідно, –

„основною та визначальною ланкою реалізації ідеї наступності між дитячими дошкільними закладами та початковою школою” [там само].

Водночас на сучасному етапі реформування дошкільної й початкової освіти вітчизняними науковцями актуалізувалися питання підготовки вчителя до забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою у форматі викладання окремих навчальних предметів (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, С. А. Колесніков, Т. І. Мантула, М. А. Машовець, Л. А. Порядченко, Д. І. Струннікова, О. В. Чепка та ін.). Систематизована інформація стосовно розроблення вітчизняними науковцями цієї проблеми подана в додатку В.

Вважаємо за доцільне окремо зупинитися ще на одному способі забезпечення наступнісних зв'язків на межі переходу дитини від дошкільної до початкової освіти, виявлений нами в процесі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури. З метою сприяння успішності початку шкільного життя в публікаціях обґрунтовується необхідність формування в дітей організаційно-комунікативних навичок і вмінь навчальної взаємодії в умовах специфічного шкільного оточення, що сприятиме їхньому розвитку як суб'єктів навчання, формуванню нової соціальної позиції школяра й готуватиме їх до адекватного сприймання навчальних завдань [47; 258; 270]. Зважаючи на це, дослідники пропонують використовувати курси вступу в шкільне життя (наприклад, К. М. Поліванова, Г. О. Цукерман – „Введення в шкільне життя” (1991); С. І. Гін, І. Є. Прокопенко – „Перші дні в школі” (2002); З. С. Шинтарь – „Вступ у шкільне життя” (2002) тощо). Їх тривалість варіюється в межах 5 – 14 днів. Курс реалізується на початку навчального року (перші тижні вересня).

Зауважимо, що останній із згаданих адаптаційних курсів є також навчальною дисципліною для студентів напряму підготовки „Педагогіка і методика початкової освіти” (Республіка Білорусь), що передбачено чинним стандартом РД РБ 02100.1.001-2000 „Освітній стандарт. Дошкільна освіта. Готовність до школи. Основні вимоги та нормативи” (2001). У пункті 5.1.19 Стандарту, зокрема, прописано: „Для забезпечення адаптації шестирічних дітей до шкільного життя та навчальної діяльності зміст й організація освітнього

процесу в підготовчому класі реалізуються за інтегрованим курсом „Вступ у шкільне життя” [205; 270].

Таким чином, складність і багатоаспектність дефініції „наступність навчання” переконує в тому, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів має розширитися знаннями про організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Установлено, що уявлення про необхідність повномірного сприяння гармонійному психічному розвитку особистості дітей, автономії дитячої субкультури в кожному з дотичних вікових етапів первісно склалися наприкінці XIX – на початку XX ст. Однією з базових організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей переважна більшість науковців визнає формування шкільної зрілості як провідного утворення дошкільного віку, що уособлює комплекс необхідних для майбутнього успішного навчання факторів. Згадана умова вперше була виокремлена в 1860-х р. XIX ст., активної розробки набула у контексті психолого-педагогічних досліджень 1970-80-х р. XX ст. і продовжує активно розроблятися в сучасних наукових студіях. Наприкінці 1970 – на початку 1980-х р. і до нині вона розглядається в контексті психолого-педагогічного забезпечення первинної адаптації першокласників як цільової технології налагодження ефективної взаємодії дитини з освітнім середовищем навчального закладу, а також детермінанти подальшої потенційної учнівської успішності впродовж шкільних років. Попри значну увагу з боку науково-педагогічної громадськості проблема наступності дошкільної й початкової освіти вперше отримала законодавче обґрунтування в 1920-ті р. XX ст., а на сучасному етапі розвитку освіти на засадах неперервності набула концептуального значення й проголошується пріоритетною в багатьох нормативних документах.

1.3. Сутність досліджуваної проблеми в сучасних реаліях реформування початкової освіти

Парадигмальні проблеми розвитку освіти стають визначальними для перегляду змістових та організаційних засад функціонування сучасних педагогічних ВНЗ, формування суспільного замовлення на професійну підготовку фахівця певної компетенції, ціннісно-мотиваційної й соціальної спрямованості. „Тенденції зміни парадигми освітніх систем, – зазначає І. М. Шапошнікова, обґрунтовуючи соціальну еволюційну значущість змістових характеристик нових освітніх парадигм, – знаходяться в площині пошуку таких варіантів, де б кожна особистість не лише готувалася до соціальної адаптації в швидкоплинному середовищі й пристосовувалася до потреб часу, а й випереджала своїм духовним розвитком застарілі зразки світобачення старших поколінь” [263, с. 78].

Сьогодні знаннєво-інформаційну парадигму освіти, відверто орієнтовану на енциклопедичне накопичення відповідних цільових знань, умінь і навичок, й таку, що не сприяє розширенню діяльної складової особистісно-професійного досвіду, розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів змінюють гуманістично спрямовані парадигми, насичені культурологічним змістом: *особистісно орієнтована* (І. Д. Бех, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Ю. І. Мальований, С. І. Подмазін, В. В. Рибалка, О. Я. Савченко, Г. С. Тарасенко, І. М. Шапошнікова, І. С. Якиманська), *компетентнісна* (А. Л. Андреев, Н. М. Бібік, В. А. Болотов, А. О. Вербицький, І. О. Зимняя, Я. П. Кодлюк, В. В. Краєвський, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, В. В. Серіков, А. В. Хуторський та ін.), *акмеологічна* (А. А. Деркач, О. А. Дубасенюк, В. В. Зайцев, Н. В. Кузьміна, В. М. Максимова, А. К. Маркова, В. А. Семиченко та ін.), *синергетична* (О. В. Вознюк, Е. Ф. Зеєр, А. М. Коломієць, М. В. Кузьміна, І. П. Підласий, В. О. Сластьонін, О. В. Чалий, С. С. Шевельова та ін.) парадигми.

Орієнтованою на світовий та європейський простір на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти є особистісно орієнтована парадигма навчання, методологічними позиціями якої виступають: визнання самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду людського онтогенезу; урахування в навчально-виховному процесі суб'єктивного досвіду й особливостей психофізичного розвитку дітей; реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії на засадах співпраці і співтворчості, взаємообміну й взаємозбагачення особистісних ресурсів; попередження дисбалансу між розумовим та особистісним становленням, створення умов для саморозвитку школярів, проявів їхньої різноспрямованої активності; насичення навчального матеріалу культурологічно зумовленим змістом; адаптивна відкритість інформаційного й дидактичного арсеналу педагогічних впливів; продукування в педагогічному процесі принципу педагогічної екології, тобто безоціночного прийняття, педагогічного оптимізму як необхідних умов розвитку й саморозвитку учнів, підтримання їхнього психічного здоров'я, формування позитивної „Я-концепції” ([11; 18; 74; 125; 173; 194; 217 та ін.]).

Зважаючи на існування таких взаємопов'язаних засад особистісно орієнтованої системи освіти, концептуально відмінними є професійні вимоги щодо підготовки майбутнього вчителя початкових класів до взаємодії з дітьми на межі дошкільного і молодшого шкільного віку. На думку дослідників, у контексті особистісно орієнтованої парадигми ці дидактичні аспекти „розглядаються як соціокультурна система, що базується на повазі до особистості, її автономії, де той, хто навчається, як особистість і як індивід отримує однакові з навчаючим можливості соціального, культурного й психологічного зростання” [168, с. 31]. Таким чином, гуманізація й суб'єктивація педагогічної взаємодії в особистісно орієнтованій моделі освіти викликає потребу розглядати процес фахової підготовки вчителя крізь призму таких аспектів:

- внутрішнього прагнення до професійного самовдосконалення на основі гуманістичного світогляду й гуманітарної культури, що забезпечують ціннісно-

смыслову рівність дорослого та дитини, її психологічну захищеність у навчально-виховному процесі, розвивають індивідуальність, розширюють ступені свободи як суб'єкта самосвідомості, діяльності та спілкування й тим самим відновлюють культурологічну функцію педагога;

- навчання прийомам раціональної й оптимальної організації цілісного педагогічного процесу, які б засновувалися на наступності змісту, форм, методів і вимог до дитини на межі переходу від дошкільної до початкової освіти, ураховували зону її актуального та найближчого розвитку, сприяли збереженню й підтриманню здоров'я;

- формування переконання в необхідності професійної взаємодії з вихователями ДНЗ, батьками, спільної відповідальності за повноцінність психічного розвитку дітей на етапі їхнього вступу до школи.

Модернізація вищої освіти в контексті Болонського процесу актуалізувала потребу перегляду змісту освіти, цільових установок, критеріїв професійної готовності до роботи за фахом на підґрунті компетентнісної парадигми [8; 114; 27; 61; 257; 266 та ін.]. Посилений інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблеми компетентнісного підходу в освіті стимулює з'ясування суті базових компетенцій у різні вікові періоди людського онтогенезу. Стосовно вищої освіти такою визнається „професійна компетентність” фахівця як:

- складне інтегральне, інтелектуальне, професійне й особистісне утворення, яке формується в процесі підготовки у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється в професійній діяльності; ефективність здійснення такої діяльності суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовленості, особистісних, професійних й індивідуально-психічних якостей, сприйняття її цілей, цінностей, змісту та особливостей (В. І. Свистун, В. В. Ягупов);

- оцінна категорія, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження (Н. М. Бібік).

Таким чином, компетентнісна парадигма як підґрунтя оновлення змісту підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей орієнтує на

формування в студентів професійно важливих компетентностей (базових, загальних і спеціальних), як „соціально закріпленого освітнього результату” (за Н. М. Бібік), який залежить від соціально-історичного контексту, новітніх пріоритетів суспільства, концептуальних цілей трансформації вищої педагогічної освіти на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства. Цілком зрозуміло, що соціальна зумовленість професійної компетентності майбутнього вчителя-початківця накладає відбиток і на зміст, обсяг, специфіку, адаптованість до сучасних реалій, а також послідовність і наступність формування ключових компетентностей учнів як результатів їхнього навчання (О. І. Пометун).

Інтенсивні світові процеси глобалізації висувають жорсткі вимоги щодо підготовки конкурентно спроможних і мобільних фахівців з різних галузей суспільної практики й, зокрема, педагогічної освіти. Методологічною основою становлення особистості педагога-професіонала нині науковці вважають акмеологічну парадигму освіти [55; 168 та ін.]. Н. В. Кузьміна визначає педагогічну акмеологію як прикладну науку, яка опікується різними аспектами й рівнями професіоналізму педагога, умовами й закономірностями досягнення вершин фахової зрілості в освітньому процесі [55, с. 9]. Водночас „важливим завданням акмеології є з’ясування того, що може бути сформовано в людини на кожному віковому етапі в дитинстві та юнацтві, щоб вона могла успішно реалізувати свій потенціал на ступені зрілості” [92, с. 12]. З огляду на ці завдання акмеологічний супровід підготовки вчителя початкової школи має реалізовуватися за рахунок послідовних фаз безперервного особистісно-професійного розвитку, який стає можливим за рахунок взаємодії таких компонентів освітнього середовища, як навчання, виховання, розвиток, самоосвіта, а також прагнення до самореалізації власного творчого потенціалу на різних рівнях наукового пізнання [55, с. 54]. Таким чином, на переконання А. А. Деркача, О. С. Анісімова, Н. В. Соловйової, „акмеологічний розвиток педагога – це його цілісний професійний розвиток як спеціаліста, особистості й духовно зрілої людини, це самовдосконалення, саморозвиток як у

професійному, так і в особистісному й духовному аспектах, ріст професійної самосвідомості педагога, рефлексії педагогічної діяльності та педагогічної поведінки” [там само, с. 73]. Очевидно, змодельований науковцями ідеальний кінцевий результат акмеологічного розвитку педагога може слугувати орієнтиром у безперервному процесі підготовки вчителів початкової школи у ВНЗ. На нашу думку, лише здатний до професійного й особистісного вдосконалення, творчості, креативного підходу, рефлексії й адаптації в сучасному інформаційному суспільстві вчитель буде спроможним реалізувати засади новітньої філософії освіти, а саме: „цілеспрямовано проектувати розвиток особистості дитини... Нам потрібно створити методично забезпечену систему саморозвитку особистості, що допоможе дитині самостійно розв’язати життєві проблеми, подолати труднощі навчання, спілкування, берегти здоров’я, цікаво проводити дозвілля, самореалізуватися. Потрібна ідеологія визначення особистості, яка забезпечувала б проектування вірогідної моделі соціальної й індивідуальної поведінки людини в ситуації невизначеності. Час освіти, яка полягає лише в пізнанні світу, закінчився. Пізнання себе, свого „Я”, своїх прагнень і можливостей для самовизначення та кращої реалізації своїх сил – нове, гідне гуманізму завдання освіти – і навчання, і виховання” [168, с. 34-36]. Таким чином, усі суб’єкти педагогічної взаємодії будуть відкриті для розвитку й удосконалення конструктивних способів буття у світі, вироблення за допомогою доцільної організації безперервного освітнього процесу власного адаптивного досвіду як складової суспільно значущого життєвого стилю.

У сучасних умовах суб’єктність, діалогічність і відкритість педагогічної взаємодії до змін, як важливі фактори об’єктивації цілісного педагогічного процесу, вимагають їх розгляду в контексті синергетичної парадигми освіти, яка створює широкі можливості для моделювання освітніх процесів [9; 38; 69; 113; 124; 259; 268]. Педагогічна синергетика, як зазначає В.І. Андреев, дозволяє по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, варіативних моделей навчального процесу, змісту навчальних курсів на основі інтеграції, системності, синтезу, міжпредметних зв’язків, об’єднання

інформації, яка відноситься до компетенції різних галузей наукових знань [9, с. 455]. Таке методологічне навантаження, за переконанням О. В. Вознюка, дозволяє визначити педагогічну синергетику як „теоретико-методологічне підґрунтя для інтеграції в одному концептуальному полі всього комплексу психолого-педагогічних наук та, взагалі, наук про людину” й „одну з головних тенденцій еволюції сучасної науки як форми суспільної свідомості” [38, с. 47].

Прихильники синергетичного підходу метою освіти визначають необхідність формування не окремих знань як елементів системи, а цілісного світогляду, або „картини світу як єдиного процесу” [186, с. 191]. Відповідно в процесі навчання стимулюється не репродуктивне, а творче мислення студентів, яке дозволить розвивати творчий потенціал, адекватний суб’єктному змісту свідомості, потребам, мотивам, цілям діяльності, соціальному оточенню. У даному випадку в найбільш органічних умовах реалізовуватиметься й принцип наступності навчання, оскільки в освітньому процесі організовується специфічне навчальне середовище, що виключає формування антагоністичних установок, а, навпаки, засновується на психології співробітництва.

Педагогічна синергетика дозволяє також на якісно новому рівні пояснити сутність особистісно-професійного розвитку педагога. Для означення цього явища науковцями введено поняття „процесу суб’єктифікації”, що трактується як „розширення людиною особистісно-психологічного об’єкту сприйняття дійсності, коли в навколишньому світі людина знаходить особистісний сенс і може на особистісно-психологічному, чуттєвому й ціннісному рівнях ідентифікувати себе з тими чи іншими об’єктами її соціального, природного та, загалом, космопланетарного оточення... Процес суб’єктифікації передбачає зростання суб’єктивності людини, її емпатійності, здатності до синергетичної інтеграції в навколишнє середовище” [38, с. 156]. Зважаючи на це, особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя-початківця набуває суспільно й цивілізаційно значущого сенсу, слугує запорукою соціалізації вихованців, формування їхньої культурної ідентичності.

Отже, виокремлені освітні парадигми (особистісно орієнтована, компетентнісна, акмеологічна, синергетична) дозволяють зрозуміти сутність підготовки студентів на рівні методології й сучасної філософії освіти, змодельовати оптимальний зміст підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання, збагатити суб'єктність майбутніх учителів, відрефлексувати їхню професійну мотивацію, сформувані в педагогічній свідомості цінності екологічного ставлення до дітей, потребу в побудові суб'єкт-суб'єктних взаємин з ними.

Завдання поліпшення професійної підготовки вчителів-початківців зумовили потребу розроблення сучасної концепції педагогічної освіти, яка б відповідала засадам гуманізації, безперервності й сучасним запитам інформаційного суспільства (А. М. Богуш [24], В. І. Бондар [29; 30], А. М. Коломієць [95], О. Я. Савченко [217], Г. С. Тарасенко [238; 240], Л. О. Хомич [255], І. М. Шапошнікова [262; 263] та ін.). Цілком зрозуміло, що провідним напрямом удосконалення змісту інноваційної освіти в сучасному педагогічному ВНЗ є реалізація ідеї всебічного розвитку особистості студента, формування в нього полісуб'єктної особистісно-професійної позиції, що стане запорукою готовності до майбутньої діяльності.

У сучасних наукових публікаціях представлено чимало спроб тлумачення понять „підготовка”, „готовність”, у яких, власне, акумулюється зміст освіти фахівців стосовно окремих сфер суспільної практики. Проте, аналіз літератури засвідчив відсутність єдиного підходу до їх визначення. У контексті професійної освіти ці поняття часто ототожнюють і визначають як „сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником” [49, с. 275]. Семантично подібне визначення подається й у „Педагогічній енциклопедії”, де професійна підготовка тлумачиться як „сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь” [184, с. 573].

З педагогічних позицій поняття „готовність до професійної діяльності” тлумачиться провідними вітчизняними науковцями як:

- „процес учіння студентів теоретико-практичної спрямованості й, водночас, результат цього учіння, що характеризується певним рівнем розвитку особистості майбутнього вчителя, сформованості його соціально-професійних функцій” (О. А. Абдулліна) [1, с. 57];

- „цілісне стійке утворення, що виступає фундаментальною умовою успішного виконання професійних функцій, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу з молодшими школярами, а також є результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя” (О. М. Івлієва) [77, с.10].

- „цілісне стійке утворення, яке мобілізує особистість на включення до діяльності й формується в процесі накопичення певного професійного досвіду, що акумулює внутрішні передумови для успішного виконання професійної діяльності” (А. Ф. Ліненко) [140, с. 211] тощо.

Відштовхуючись від розуміння сутності й специфіки процесу фахової освіти майбутніх учителів початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм, зазначених тлумачень понять „підготовка”, „готовність”, у нашому дослідженні розуміємо *професійну підготовку вчителя* як відкритий динамічний процес учіння студентів у педагогічних ВНЗ, який визначатиме їхню готовність до педагогічної діяльності загалом, а також до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку зокрема.

Натомість, *готовність вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку* є цілісним, стійким утворенням, що формується у процесі професійної підготовки і є її результатом, відображає сформованість полісуб’єктної особистісно-професійної позиції майбутніх учителів початкової школи, зумовлює достатній рівень їхньої психолого-педагогічної, методичної та технологічної спроможності до реалізації організаційно-педагогічних умов наступності навчання дітей з

урахуванням особливостей їхнього вікового та індивідуального психічного розвитку, забезпечує високий рівень професійної культури.

На підставі теоретичного аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень ([1; 24; 182; 183; 255 та ін.]) можна стверджувати, що *готовність вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку* передбачає інтегративне поєднання трьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, теоретико-гносеологічного та проєктивно-технологічного (див. таблицю 1.2).

Таблиця 1.2

Компоненти готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Мотиваційно-ціннісний	Теоретико-гносеологічний	Проєктивно-технологічний
система мотивації й ціннісно-сміслових компонентів професійної самосвідомості, спрямована на забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку	інтегративна динамічна й відкрита система психолого-педагогічних знань, необхідних для ефективної реалізації умов забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи	система професійно-педагогічних умінь і навичок, спрямованих на створення сприятливих організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Акцентуємо увагу на кожному з них у контексті сутнісних особливостей професійної підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в педагогічному ВНЗ.

У сучасних дослідженнях формування *мотиваційно-ціннісного компоненту* готовності майбутнього вчителя визнається найбільш складним завданням фахової освіти [203, с. 131]. Більшість науковців вважають його першоосновою формування полісуб'єктної особистісно-професійної позиції майбутніх учителів, оскільки він пронизує основні структурні утворення особистості вчителя-початківця як професіонала: спрямованість особистості, професійну самосвідомість (професійний „Я-образ”), його самоствавлення, професійно-педагогічну культуру тощо.

Водночас у контексті періодизації професійного розвитку фахівців чимало авторів (Б. Лівехуд, А. К. Маркова, Г. Шихи та ін.) одним з важливих критеріїв переходу до кожної наступної стадії професійного розвитку вважають зміну ціннісного ставлення до самого себе як представника професії й члена суспільства загалом. А. К. Маркова, зокрема, найвищим рівнем розвитку професіонала виділяє „етап творчого самовизначення себе як особистості професіонала” [148, с. 52]. Науковець також стверджує, що „особистісний простір ширше професійного, особистісний лежить в основі професійного, особистісний визначає початок, хід і результат професійного” [203, с. 137]. З-поміж інших критеріїв професіоналізму А. К. Маркова також виокремлює прагнення розвивати себе як професіонала, внутрішній професійний локус-контроль; розвинену професійну самосвідомість, здатність до самокомпенсації властивостей, яких бракує в педагогічній діяльності тощо [148, с. 40-41].

У якості важливого системотворчого фактора фахівця-професіонала Е. Ф. Зеєр виділяє спрямованість особистості, що складається з таких компонентів: мотиви, ціннісні орієнтації, професійна позиція, професійне самовизначення [203, с. 138]. При цьому, „на різних етапах становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, зумовлений характером провідної діяльності та рівнем професійного розвитку людини” [114, с. 36]. В. О. Сластьонін, у свою чергу, підкреслює, що „професійно-педагогічна спрямованість створює той каркас, навколо якого компонується основні властивості особистості” [182, с. 25].

Особливості формування мотивації й ціннісно-сміслових компонентів професійної самосвідомості вчителя початкових класів у ракурсі проблематики нашого наукового дослідження полягають в актуалізації його особистісно-професійного потенціалу, трансформації педагогічної свідомості на підґрунті:

- здійснення професійно-педагогічної діяльності на засадах особистісно орієнтованої освіти й на основі міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії (І. Д. Бех, А. М. Богуш, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Г. С. Тарасенко, Л. О. Хомич та ін.), що дає можливість не лише індивідуалізувати навчально-виховний

контекст співпраці з дітьми 6 – 7-річного віку (О. Л. Кононко, Г. І. Назаренко, О. В. Проскура, О. Я. Савченко, Т. О. Фадєєва та ін.), а й структурувати та консолідувати професійний „Я-образ” учителя (І. О. Зимня, Л. К. Величченко, О. М. Легун, М. Л. Смульсон, С. Л. Яценко та ін.), відпрацювати його мотиваційну, змістово-процесуальну й рефлексивну складові, корегувати самоставлення (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв) і розуміння важливості власної включеності в життєвий світ учнів (Я. Л. Коломинський, А. В. Петровський);

- *зміни особистісної установки педагога щодо дитини* за рахунок усвідомлення самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду онтогенезу (А. М. Богуш, О. Л. Кононко, С. А. Литвиненко, Р. В. Овчарова, Г. С. Тарасенко, С. Л. Яценко, Е. Кеу та ін.), реалізації змістової сторони професійної педагогічної діяльності з урахуванням індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини, яка склалася на попередньому віковому етапі, але з орієнтацією на зону її найближчого розвитку (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Т. І. Поніманська, Т. М. Степанова, L. Coudre), продукування позитивної комунікативної установки студентів (Ю. К. Бабанський, О. А. Бодальов, Л. І. Божович, В. О. Крутецький, Н. В. Кузьміна, А. О. Реан, О. І. Щербаков);

- *трансформації ставлення педагога до завдань навчально-виховного процесу в першому класі*, які передбачають не лише досягнення дидактичних цілей, а передусім підтримку еґо-ідентичності кожної дитини (Е. Еріксон), стимулювання та розвиток її особистого адаптаційного потенціалу (О. Г. Маклаков), творчих здібностей тощо. Такий контекст фахової освіти майбутніх учителів початкових класів дозволяє вийти за межі вузької спеціалізації в рамках тієї освітньої ланки, яка має стати сферою їхньої професійної причетності, врахувати різні аспекти індивідуального психічного розвитку дітей (онтогенетичний, психофізіологічний, психологічний, соціальний, етнічний), а також його ментальні механізми в контексті суспільно-історичної генези нації. Фактично в цьому випадку процес фахової підготовки розвиває складові соціального й емоційного інтелекту вчителя початкової школи (Г. М. Андрєєва, Дж. П. Гілфорд, Г. Марлоу та ін.), які визначають його

просоціальну спрямованість, ціннісне ставлення до себе й інших, зацікавленість у суспільному прогресі, соціальній самоефективності кожного суб'єкта педагогічної системи, стимулюють розвиток емпатії, співпереживання. Водночас розвиток у процесі фахової підготовки цих професійно значущих якостей дасть можливість учителю початкових класів у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми не лише виступати в ролі носія соціально-значущої інформації, а й увести її в особистісний емоційно-практичний досвід учнів, корисний для їхньої подальшої самоосвіти, саморозвитку й самовиховання (Б. С. Гершунський, І. О. Зимняя, С. П. Іванова, Г. С. Тарасенко, В. Д. Шадриков, І. С. Якиманська, М. Woodhead та ін.).

Теоретико-гносеологічний компонент передбачає формування інтегративної системи психолого-педагогічних знань майбутніх учителів, необхідних для ефективного реалізації організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи. На думку Л. О. Хомич, у контексті безперервної освіти „загальна професійна психолого-педагогічна підготовка виконує важливі соціальні й професійні функції: забезпечує розвиток загальної та професійної культури майбутніх учителів, педагогічного мислення, професійно значущих якостей. Це системоутворююча основа професійної підготовки вчителя будь-якого рівня” [255, с. 131]. Зрозуміло, що відсутність у вчителів-початківців необхідних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок роботи з дітьми на етапі їхнього вступу до школи негативним чином вплине не лише на навчання, виховання й розвиток учнів, а й на задоволеність учителів обраним фахом, формування в них педагогічних здібностей і майстерності.

Сформованість теоретико-гносеологічного компоненту готовності вчителя, його ефективність і ґрунтовність залежать від таких напрямів інтеграції психолого-педагогічних дисциплін:

- забезпечення наступності й послідовності в розвитку знань, формуванні понять, спільних для психолого-педагогічних дисциплін;

- здійснення єдиного підходу до формування педагогічних умінь і навичок, систематизації й узагальнення знань, набутих у процесі вивчення циклу дисциплін, а також їх застосування та апробація на практиці;

- уникнення дублювання у вивченні одних і тих самих питань під час викладання різних дисциплін;

- вироблення в студентів уміння розглядати педагогічні явища діалектично, у взаємозв'язку, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати педагогічний процес з точки зору різних наук;

- включення студента в активну самостійну роботу, орієнтовану на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і, в той же час, на формування умінь і навичок педагогічної самоосвіти, відпрацювання педагогічної майстерності тощо.

У контексті проблеми нашого дослідження, особливостями підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей мають стати такі змістові блоки професійно сутнісної інформації (А. М. Богуш, О. Я. Савченко, Т. О. Фадєєва та ін.):

- специфіка багаторівневої підготовки вчителів початкових класів у контексті неперервної освіти;

- мета, зміст, форми, методи, нормативне й організаційне забезпечення сучасної дошкільної освіти; сформульовані на державному рівні й закріплені в програмах виховання й розвитку дітей вимоги щодо нормативів засвоєння Базового компонента дошкільної освіти, формування шкільної зрілості;

- інтеграція предметних сфер знань, узгодження цілей і завдань, принципів наскрізної побудови програм і методик вивчення окремих дисциплін дошкільної й початкової освіти для реалізації єдиної лінії розвитку дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- вікові й індивідуальні особливості, параметри соціальної ситуації розвитку дітей у дошкільний період, зачатки формування компонентів навчальної діяльності в дошкільному віці;

- вимоги до професійної компетентності вихователів ДНЗ і вчителів початкових класів, можливостей їхньої конструктивної співпраці з метою створення належних організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей 6 – 7-річного віку.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень вітчизняних (О. А. Баранова [14], С. М. Мартиненко [150; 151], О. М. Мельник [156], О. В. Проскура [202] та ін.) і зарубіжних учених (Н. Л. Коновалова [116], Г. Ф. Кумаріна [121], І. І. Мамайчук [146], В. М. Янгірова [272] та ін.) підтверджує наявність пильної уваги науковців щодо формування не лише теоретичної, практичної й методичної готовності майбутніх учителів-початківців. Учені акцентують увагу на тому, що дійсною запорукою успішності педагогічної взаємодії з дітьми на етапі початку шкільного навчання, будуть уміння вчителя здійснювати профілактику, прогностику, діагностику і корекцію окремих характеристик їхнього психічного розвитку.

Таким чином, *проективно-технологічний компонент* у структурі готовності вчителя початкових класів, на нашу думку, є системою професійно-педагогічних умінь і навичок, спрямованих на створення належних організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Його змістовим наповненням вважаємо формування в студентів конструктивно-організаторських, прогностико-профілактичних, діагностичних і корекційно-розвивальних умінь.

Конструктивно-організаторські вміння передбачають розвиненість функцій самоменеджменту педагогічної діяльності, а саме:

- розуміння суті й особливостей практичної реалізації наступнісних зв'язків між дошкільною й початковою освітою в контексті безперервності освітнього процесу;

- сформованість потреби на науковому рівні впроваджувати засади наступності навчання дітей, аналізувати новітній науково-практичний досвід

досягнення наступнісних зв'язків, здійснювати самоаналіз фахового рівня й мобілізувати зусилля щодо усунення прогалин у власному знаннєвому арсеналі;

- планування, конструювання й моделювання педагогічної взаємодії з дітьми на етапі їхнього вступу до школи з урахуванням певних організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання;

- налагодження тісних контактів з вихователями ДНЗ, батьками з метою реалізації спільних зусиль щодо сприяння формуванню шкільної зрілості дошкільників, урахування можливих факторів дезадаптації в навчанні, розуміння особливостей психічного розвитку дітей до їхнього вступу до школи;

- виконання системи спланованих послідовних дій, орієнтованих на досягнення наступнісних зв'язків між дошкільною та початковою освітою, безперервний моніторинг і корегування створених організаційно-педагогічних умов наступності навчання, реалізація обґрунтованих альтернатив, залучення інших фахівців, ефективна співпраця з ними тощо.

Прогностико-профілактичні вміння виконують змістово-цільові (стратегічні) й організаційно-методичні (тактичні) функції, оскільки в процесі педагогічного прогнозування особистісного розвитку дитини відбувається моделювання її суб'єктності в навчальній діяльності й попередження дисгармоній психічного розвитку [85, с. 27]. Передусім прогностико-профілактичні вміння пов'язані з формуванням у процесі фахової підготовки навичок проектування змісту, напрямів і перспектив індивідуального розвитку дітей 6 – 7-річного віку на основі врахування зони актуального й орієнтації на зону їхнього найближчого розвитку, передбаченням результатів навчальної успішності з різних предметів та можливих труднощів у навчанні, розробкою та застосуванням моделей поведінки дітей у різних умовах шкільного життя, визначенням можливих тенденцій у перебігу адаптаційного періоду тощо. Водночас особливої уваги вимагають аспекти структурування, планування й розподілу функцій учителя, орієнтованих на своєчасне попередження відхилень у психофізичному, інтелектуальному та соціальному розвитку молодших школярів, становленні їхніх міжособистісних стосунків з однокласниками,

профілактику комунікативних, поведінкових труднощів і дезадаптаційного синдрому.

У новітніх педагогічних дослідженнях (С. М. Мартиненко [152], О. М. Мельник [156], І. О. Пальшкова [181], О. В. Проскура [202] та ін.) особлива увага акцентується на формуванні системи *діагностичних умінь* як операційно-змістового компоненту діагностичної діяльності майбутніх учителів початкових класів, а також ціннісно-мотиваційної спрямованості їхньої особистісно-професійної позиції.

Як показує аналіз психолого-педагогічних джерел, у розрізі досліджуваної нами проблематики змістовим наповненням діагностичної діяльності вчителя початкової школи є:

- *формування й діагностування готовності дітей до навчання в школі* (Т. М. Бондаренко, І. М. Лапшина, С. М. Мартиненко, Г. І. Назаренко, О. В. Проскура, Т. О. Фадєєва, Л. О. Федорович, В. М. Янгірова та ін.).

Дослідники одностайні в тому, що особливо пильної уваги заслуговують питання виявлення параметрів, показників і діагностичних критеріїв готовності дитини до школи. Так, наприклад, Т. О. Фадєєва означає готовність до шкільного навчання як „процес та результат становлення цілісної навчальної діяльності дитини, що забезпечується оптимальною реалізацією ідеї наступності” [246, с. 87]. Науковець зауважує також, що в контексті забезпечення наступнісних зв’язків „визначення параметрів та показників рівня готовності до шкільного навчання, з одного боку, має спиратися на практико-орієнтовану інформацію про попередні етапи життєдіяльності дитини та зважати на вимоги школи щодо підготовки дітей; урахувувати віковий ценз дітей, що приходять до школи та вікові норми психічного розвитку; орієнтуватися на прийняті стандарти освіти суміжних ступенів освіти” [246, с. 87].

Натомість С. М. Мартиненко дослідження готовності дітей до школи вважає першим із п’яти етапів у структурі педагогічної діагностики вчителя початкової школи, а в якості основних показників виділяє „мотиваційну,

інтелектуальну, емоційно-вольову, особистісну, нейрофізіологічну готовність, а також виховний потенціал сім'ї" [150, с. 39];

- *володіння аспектами психологічної, психофізіологічної й соціальної адаптації дітей 6 – 7-річного віку до шкільного навчання* (О. Р. Боделан, Л. В. Дзюбка, О. Л. Кононко, С. М. Мартиненко, О. В. Проскура та ін.);

- *здатність визначити сформованість передумов і основних елементів навчальної діяльності* (В. В. Давидов, Л. В. Занков, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонт'єв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн та ін.);

- *спроможність виявити знанневий компонент когнітивного суб'єктивного досвіду дітей на етапі їхнього вступу до школи*, адже „без достатніх знань з окремих предметів період адаптації дитини до шкільного життя може штучно збільшитись або викликати кризу при засвоєнні нових для неї відомостей” [246, с. 98];

- *урахування факторів мікросоціального оточення*, які сприятимуть або, навпаки, виступатимуть перешкодами у встановленні наступнісних зв'язків між дошкільною й початковою освітою.

У сучасних умовах проблема екології дитинства (Г. Ю. Андрющенко, Н. В. Карабекова [10], О. А. Баранова [14], Н. А. Бастун [15], Г. Ф. Кумаріна [121], І. І. Мамайчук [46], А. Л. Сиротюк [223], О. В. Шарапановська [264] та ін.) вимагає професійної підготовки вчителя початкових класів до корекції й розвитку сутнісних для шкільного навчання вищих психічних функцій, рівня навченості, вихованості, міри розвитку основних навчальних дій (розумових і практичних), мотивації навчальної діяльності, навичок соціальної комунікації та рольової поведінки першокласників, які належать до категорії дітей ризику з розвитку шкільної дезадаптації в різноманітних її виявах (недостатній рівень готовності до шкільного навчання, шкільна неуспішність, не сформованість психофізіологічних і психологічних передумов навчальної діяльності, особистісні деструкції, проблеми психосоматичного характеру тощо).

Статистика, наведена в новітніх психолого-педагогічних, медичних дослідженнях, демонструє негативну динаміку, яка провокує ризику

неспроможності педагогічного середовища забезпечити дієву наступність навчання дошкільників і молодших школярів. Констатується, зокрема, погіршення стану здоров'я, психофізіологічного розвитку, збільшення кількості дітей з нейропсихологічними патологіями, функціональними розладами й хронічними захворюваннями, що негативним чином впливає на успішність шкільного навчання [121; 223; 261; 273 та ін.].

Як бачимо, учителі початкової школи мають бути готовими до підвищеної психолого-педагогічної уваги щодо дітей з групи ризику з розвитку дезадаптації, організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу, реалізації необхідних заходів, орієнтованих на нівелювання впливу негативних факторів їхнього онтогенезу на перебіг механізмів наступності навчання.

Водночас сучасні дослідники (О. А. Баранова [14], Т. І. Доцевич [59], Н. Л. Коновалова [116], Г. Ф. Кумаріна [121], Н. А. Ричкова [215] та ін.) акцентують увагу на тому, що основними умовами гуманістичної спрямованості й успішності педагогічної корекції для психосоціального й інтелектуального розвитку дітей 6 – 7-річного віку в якості суб'єктів навчання є врахування та попередження можливих ситуацій ризику у взаєминах дитини з мікросоціальним оточенням (у першу чергу шкільним), які стимулюють порушення гармонійності й наступності розвитку, рівноваги між особистістю та середовищем. Саме тому в процесі формування в майбутніх учителів початкової школи *корекційно-розвивальних умінь* особливої уваги потребує усвідомлення важливої концептуальної позиції: індивідуальні особливості дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку можуть виступати лише передумовами виникнення труднощів у навчанні й адаптації учнів до школи, натомість дійсна наступність навчання, виховання й розвитку потребує передусім попередження виникнення проблем (дидактогеній) за рахунок обізнаності педагогів з недоліками й одночасно сильними сторонами психічного розвитку дітей, створення належних психолого-педагогічних умов для забезпечення наступності у формуванні тих значущих шкільних функцій, яких бракує для успішного навчання.

Отже, формування мотиваційно-ціннісного, теоретико-гносеологічного й проєктивно-технологічного компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку має низку суттєвих особливостей, які, на нашу думку, стимулюються багатоаспектністю й складністю досліджуваної проблеми, а саме:

- необхідність на якісно новому ціннісно-семантичному рівні реалізувати особистісно орієнтовану суб'єкт-суб'єктну тактику навчальної взаємодії з дітьми 6 – 7-річного віку;

- переосмислення значущості педагогічної проблематики екології дитинства для сучасних реалій реформування освіти;

- усвідомлення важливості реалізації наступнісних зв'язків усіх ліній психічного розвитку для формування суб'єктивного досвіду й соціалізації дітей на межі двох важливих етапів їхнього онтогенезу, а також безперервності освітнього процесу впродовж життя;

- розуміння нероздільності забезпечення організаційно-педагогічних умов наступності навчання дітей, серед яких важливими є формування шкільної зрілості та сприяння успішній адаптації до шкільного навчання.

Урахування зазначених особливостей під час навчання у ВНЗ допоможе майбутньому вчителю початкової школи на основі сформованості глибоких теоретичних і практичних знань змістової та процесуальної сутності організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей, стійкої професійно-педагогічної мотивації, а також конструктивно-організаторських, прогностико-профілактичних, діагностичних і корекційно-розвивальних умінь ефективно організувати навчально-виховну взаємодію з першокласниками.

Проведений аналіз сутності компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей та особливостей їх формування в процесі фахової підготовки дає змогу виділити критерії й відповідні їм показники, що були покладені в основу діагностики рівня сформованості означених особистісно-професійних якостей.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента готовності вчителя до забезпечення наступності навчання, на нашу думку, є *вираження професійної спрямованості на забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку*, а його показниками:

- міра усвідомленості значущості забезпечення наступності навчання для неперервного пізнавального й особистісного розвитку дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- характер професійної мотивації, спрямованої на практичну реалізацію засад особистісно орієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми на етапі їхнього переходу від дошкільної до початкової освіти;

- інтенсивність і стійкість цільових установок щодо визнання самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду онтогенезу.

Натомість критерієм теоретико-гносеологічної готовності вчителя до означеної діяльності виступає *оволодіння системою психолого-педагогічних знань, необхідних для ефективної реалізації наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку*. Він конкретизується такими показниками:

- повнота, глибина й рівень засвоєння знань з окресленої проблеми;
- ступінь усвідомленості та інтегрованості знань до змісту фахового досвіду;

- здатність до практичного застосування знань у педагогічній діяльності.

Сформованість професійно-педагогічних умінь і навичок, спрямованих на створення сприятливих організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку визначаємо критерієм проєктивно-технологічного компонента готовності. До показників цього критерію віднесено:

- повноту розвитку вмінь упровадження й контролю ефективності педагогічної технології забезпечення наступності навчання;

- сформованість практичних прогностико-профілактичних умінь і навичок проєктування змісту, напрямів і перспектив індивідуального розвитку дітей

6 – 7-річного віку з метою попередження можливих труднощів у період їхньої адаптації до навчання;

- правильність виконання й ступінь автоматизації системи діагностичних заходів, орієнтованих на вивчення різних аспектів забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- розвиток корекційно-розвивальних умінь для створення сприятливих організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності у формуванні значущих шкільних функцій для успішного навчання.

На основі визначених критеріїв і показників виокремлено рівні (репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий) готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей. Їх опис представлено в додатку Д.

Таким чином, можна стверджувати, що підготовка вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку є важливим пріоритетом сучасної освітньої політики і складним, багатогранним процесом, спрямованим на формування мотиваційно-ціннісної, теоретико-гносеологічної й проєктивно-технологічної готовності студентів до означеної діяльності. Структура цих компонентів готовності конкретизується в критеріях, відповідних їм показниках і рівнях розвитку, вивчення яких на кожному етапі експериментальної роботи дозволяє скласти чітке уявлення про стан, особливості, динаміку формування готовності студентів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, а також накреслити шляхи й методи оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних ВНЗ.

Висновки до першого розділу

1. У процесі історико-критичного аналізу було з'ясовано, що проблема підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку виокремилася в другій половині XIX ст. в рамках реформаційних процесів у галузі дошкільної й початкової освіти, які стимулювали оформлення системи закладів і змісту

загальнопедагогічної підготовки вчителів-початківців, а також дослідження плеяди визначних вітчизняних діячів психолого-педагогічної науки, орієнтованих на гуманізацію педагогічної взаємодії з дітьми на ранніх етапах суспільної освіти та виховання. Активного наукового розроблення, посиленої суспільної уваги й нормативного закріплення вона зазнала у 1940-90-ті р. ХХ ст. Означена проблема є актуальною й досі, набула концептуального значення в руслі новітніх реформ, слугує предметом досліджень сучасних науковців.

2. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив уточнити зміст поняття „наступність навчання” й дослідити генезу організаційно-педагогічних умов вирішення проблеми забезпечення наступності навчання дітей в розрізі змістового наповнення підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Наступність навчання* трактуємо як динамічну багатоаспектну інтегративну характеристику педагогічної взаємодії, що створює умови для безперервної освіти впродовж усього життя, стимулює адаптаційний потенціал дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, а також передбачає наявність взаємозв'язку цілей, змісту, методів, організаційних форм і вимог до рівня навченості і вихованості дітей на дотичних етапах освіти.

3. *Професійну підготовку вчителя до забезпечення наступності навчання дітей* охарактеризовано як відкритий динамічний процес учіння студентів у педагогічних ВНЗ, що визначатиме їхню готовність до педагогічної діяльності загалом, а також до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку зокрема.

Результатом процесу професійної підготовки студентів є *готовність вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку*, яка відображає сформованість полісуб'єктної особистісно-професійної позиції майбутніх учителів початкової школи, зумовлює достатній рівень їхньої психолого-педагогічної, методичної та технологічної спроможності до реалізації організаційно-педагогічних умов наступності навчання дітей з урахуванням особливостей їхнього вікового й

індивідуального психічного розвитку, забезпечує високий рівень професійної культури.

Визначення структурних компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання (мотиваційно-ціннісного, теоретико-гносеологічного й проєктивно-технологічного), особливостей їх формування дало змогу виділити *критерії* (вираження професійної спрямованості на забезпечення наступності навчання дітей; оволодіння системою психолого-педагогічних знань, необхідних для ефективної реалізації наступності навчання; сформованість професійно-педагогічних умінь і навичок, спрямованих на створення належних організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку), відповідні їм *показники* та *рівні сформованості* означених особистісно-професійних якостей (репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий).

Матеріали першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в публікаціях автора [97-99; 103-107; 109].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Педагогічні умови підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Ефективність упровадження цільових методик у підготовку майбутніх учителів початкової школи безпосередньо залежить від виділення й урахування педагогічних умов, завдяки яким найоптимальніше реалізуються змодельовані цільові, змістові й процесуальні складові цього процесу. Дотримання таких умов у процесі фахової освіти має: по-перше, максимально відображати досліджуваний феномен і його специфіку; по-друге, ураховувати передбачені методикою складові; по-третє, віддзеркалювати компоненти готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

У нашому дослідженні під *педагогічними умовами підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку* будемо розуміти синтез об'єктивних факторів, що дозволяють збалансувати можливості змісту освіти, методів, форм і засобів навчальної діяльності студентів, забезпечити доцільну організацію взаємодії суб'єктів педагогічного процесу з метою досягнення поставленої мети, завдань і рівнів готовності до означеної діяльності. Такими рівноцінними умовами є:

- реалізація діяльнісно-змістового контексту підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання;
- упровадження спецкурсів і навчальних посібників, спрямованих на формування готовності вчителя до означеної діяльності;
- аксіологічно-рефлексивний супровід стимулювання позитивної мотивації вчителя до забезпечення наступності навчання;

- системний моніторинг сформованості готовності вчителя до забезпечення наступності навчання на основі спеціально розробленої діагностичної програми.

Обґрунтуємо їх докладніше.

Реалізація діяльнісно-змістового контексту підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання, на нашу думку, сприятиме виокремленню спеціально-предметного компонента в змісті фахової освіти, що відобразатиме сутність і специфіку майбутньої професійної діяльності з означеної проблеми. Виокремлена умова охоплює дві рівноцінні складові, які є взаємодетермінованими аспектами методики підготовки вчителя, комплексно репрезентують її (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Зміст і структура першої педагогічної умови підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей

Урахування першої складової виділеної умови стимулює формування в майбутніх педагогів інтегрованої, стійкої й динамічної системи знань, що сприятиме усвідомленню студентами проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, розвиватиме професійно сутнісні якості, необхідні для реалізації такого виду

фахових функцій. Вона передбачає: вивчення стану викладання дисциплін циклу професійної та практичної фахової підготовки, внесення змін до їх змісту з урахуванням сучасних запитів дошкільної й початкової, а також вищої педагогічної освіти; повномірну реалізацію змістового потенціалу дисциплін психолого-педагогічної, спеціально-предметної підготовки; послідовність і системність у змістовому наповненні фахових дисциплін; раціональне використання принципів інтеграції навчальних дисциплін, упровадження міжпредметного інтеграційного модуля; забезпечення практичної й методичної спрямованості викладання фахових дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Друга складова цієї умови зорієнтована, у першу чергу, на розвиток практичних умінь і навичок здійснення означеної діяльності через забезпечення динамічного переходу від навчання до майбутньої професійної діяльності. Вона вимагає: упровадження особистісно орієнтованого, системного й діяльнісного підходів до моделювання технологічно-змістових засад організації фахової підготовки (К. О. Абульханова-Славська, В. І. Андреев, Л. М. Деркач, І. О. Зимняя, В. І. Ковальчук, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко, В. В. Сериков, Т. М. Титаренко, І. С. Якиманська та ін.); побудови навчального процесу на засадах знаково-контекстного професійного навчання (А. О. Вербицький); засвоєння студентами алгоритму реалізації означеної діяльності й формування комплексу необхідних ресурсів (конструктивно-організаторських, прогностико-профілактичних, діагностичних, корекційно-розвивальних); стимулювання можливості самостійного використання майбутніми педагогами одержаних знань, умінь і навичок у практичній діяльності; включення діялісно-змістового контексту досліджуваної проблеми до педагогічної практики студентів.

Змістовий контекст проблеми підготовки вчителя до забезпечення наступності освіти дітей на дотичних вікових етапах детермінується її складністю й багатоаспектністю. Це зумовлює необхідність структурування й кристалізації змістового потенціалу навчальних предметів професійної підготовки, що, на нашу думку, передбачає: по-перше, первісне виділення

професійно спрямованих знань, умінь і навичок щодо формування готовності студентів до означеної діяльності окремо в рамках психологічних, педагогічних дисциплін і методик викладання предметів шкільного циклу; по-друге, уникнення дублювання професійно значущих одиниць інформації, логічну вибудову міжпредметних зв'язків і змістової інтеграції в рамках окремих навчальних дисциплін, забезпечення послідовності й системності їх засвоєння з урахуванням плану навчального процесу напряму підготовки 6.010102 „Початкова освіта”; по-третє, використання змістових ресурсів навчальних дисциплін освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” у якості необхідного й достатнього підґрунтя для введення цільових професійно орієнтованих спецкурсів, присвячених підготовці вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, на наступних ступенях неперервної педагогічної освіти („спеціаліст”, „магістр”).

Специфіка змістового насичення освітнього процесу стимулює потребу моделювання поетапного впровадження методики, що передбачає поступове ускладнення професійно орієнтованих завдань, зумовлених специфікою теоретико-гносеологічного, проєктивно-технологічного компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання, а також, водночас, необхідністю стимулювання динаміки розвитку мотиваційно-ціннісного.

Таким чином, дидактичний контекст передусім має бути зорієнтованим на забезпечення необхідних знань, формування теоретичного підґрунтя майбутніх умінь і навичок, стимулювання самоорганізації й самовдосконалення студентів у професійній діяльності завдяки здобутим знанням. Водночас діалектика навчання передбачає, що знання набуваються лише в процесі цілеспрямованої діяльності, поза якою вони перетворюються в запам'ятовану інформацію, не стають змістом особистісно-професійного суб'єктивного досвіду й можуть з часом втрачатися.

У зв'язку з цим моделювання діяльнісно-змістових засад організації професійної підготовки потребує впровадження особистісно орієнтованого, системного й діяльнісного підходів до цього процесу (О. А. Дубасенюк [241],

М. Б. Євтух [199], Е. Ф. Зеєр [68], І. А. Зязюн [73], О. М. Пехота [191], Н. С. Побірченко [192], Р. С. Pianta [281] та ін.).

Особистісно орієнтований підхід стимулює потребу впровадження методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку з огляду на важливу мету вищої педагогічної освіти – особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів, що передбачає не лише засвоєння необхідних і достатніх знань, умінь і навичок для фахової діяльності, а й сприяння індивідуальній траєкторії їхнього становлення через доцільне стимулювання педагогічної спрямованості, свідомої пізнавальної самостійності, мобільності, мотивації й творчої діяльності студентів у навчальному процесі ВНЗ. І. А. Зязюн, зокрема, зазначає, що „головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями” [73, с. 13].

Системний підхід дозволяє розглядати процес навчання студентів не фрагментарно й лише в контексті досліджуваної нами проблеми, а цілісно, перспективно, з урахуванням загальних цілей, сучасних вимог і нормативів професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів початкових класів до повноцінного виконання власних функціональних обов'язків, стосовно яких готовність до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку виступає органічною повноцінною складовою. Він визначає специфіку вибудови структури й способів організації навчання й засвоєння необхідних і достатніх знань, умінь і навичок, особливості розробки методики поетапної підготовки студентів до виконання означеної діяльності [51, с. 384].

Базовими засадами діяльнісного підходу є уявлення про те, що функціонування й розвиток особистості, її взаємини з когнітивно-предметним оточенням опосередковані цілями, змістом і завданнями соціально значущої діяльності, до якої вона включена (О. М. Леонт'єв [137], Б. Ф. Ломов [141],

Н. В. Кузьміна, О. А. Реан [126], О. М. Пехота [191], С. Л. Рубінштейн [211], В. А. Семиченко [220] та ін.). Для юнацького віку такою діяльністю є навчально-професійна як цілеспрямований процес оволодіння професійно-сутнісними знаннями, вміннями й навичками, майбутньою професійно-трудовою діяльністю. Ми погоджуємося з думкою І. С. Кона, який зазначає, що „освіта, яка продовжується на цьому етапі розвитку, є вже не загальною, а спеціальною, професійною, причому саме навчання у ВНЗ може розглядатися як вид трудової діяльності” [115, с. 68]. Зрештою, „засвоєні в навчанні знання, вміння й навички виступають вже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб діяльності професійної” [35, с. 14].

Саме тому впровадження методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в педагогічному ВНЗ покликане стимулювати розвиток пізнавальної діяльності студентів, яка сприятиме активній позиції щодо засвоєння знань, формуватиме спектр необхідних умінь і навичок для застосовування у власній фаховій практиці (Ю. К. Бабанський [11], В. І. Бондар [30], В. І. Загвязинський [63], О. Г. Мороз [160], С. Д. Смірнов [224], Л. Д. Столяренко [227], Н. Ф. Тализіна [236], В. І. Шахов [267] та ін.).

Найбільш продуктивний результат щодо підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей, на нашу думку, буде отриманий на основі побудови пізнавальної діяльності на засадах знаково-контекстного навчання (А. О. Вербицький), оскільки це дасть змогу максимально співвіднести зміст і процес професійної підготовки з предметом і соціально-педагогічним контекстом їхньої діяльності в якості вчителя-початківця [35].

Знаково-контекстне навчання забезпечує поетапний перехід студентів до базових форм діяльності вищого рангу: від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної, а згодом – навчально-професійної діяльності. Це стало підґрунтям змістового й технологічного компонентів розробленої нами моделі підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, оскільки на кожному

виокремленому етапі відбувається моделювання умов реальної професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів. Воно забезпечується за рахунок послідовної логічної зміни різновидів діяльності, специфічного розгортання пізнавальної активності студентів на основі різних знакових систем (робота з текстовою інформацією, її переробка – навчальна дія), а також використання відповідних форм навчання для різних контекстів педагогічної взаємодії (семіотичне навчання – предметно-імітаційне навчання) (див. рис. 2.2).



Рис. 2.2. Діяльнісний контекст підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Характер майбутньої професійної діяльності щодо забезпечення наступності навчання передбачає актуалізацію в студентів свідомого прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення. Відповідно, базовим пріоритетом у впровадженні методики є стимулювання активної, діяльної позиції студентів у навчальному процесі. Проблема активності суб'єкта займає чільне місце в теорії навчальної діяльності (А. О. Вербицький [35], Ю. М. Кулюткін [127; 161], Ю. М. Орлов [176] та ін.). Г. С. Костюк, зокрема, вважав, що „без глибокого її розуміння неможливо сприяти всебічному розвитку особистості, керувати будь-якою її діяльністю, у тому числі навчально-пізнавальною в єдності її складових (мотиваційних, операційних і

змістових)» [37, с. 115]. Стимулювання ресурсів пізнавального інтересу має бути спрямованим не лише на надбання необхідних для забезпечення наступності навчання дітей знань, умінь, навичок і способів дій, які формуються в процесі професійної підготовки, але й можливості самостійного їх використання під час проходження різних видів педагогічної практики.

Педагогічна практика, як органічна складова навчального процесу у ВНЗ, забезпечує логічне поєднання загальнонаукової теоретичної і практичної підготовки студентів, виступає одним із засобів успішного розвитку їхньої професійної компетентності. Проте сучасні науковці (О. А. Абдулліна, О. С. Гребенюк, Г. Г. Кіт, О. М. Куцевол, Л. О. Хомич, В. І. Шахов та ін.) наголошують на наявності у фаховій освіті протиріч, які не сприяють оптимальному використанню цього важливого ресурсу в професійній підготовці. З-поміж найголовніших згадуються такі:

- слабкий взаємозв'язок між теоретичною підготовкою студентів і їхньою діяльністю в період проходження практики;
- протиріччя між уявленнями студентів про сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу й реальним станом шкільної практики, яка накладає певні обмеження на упровадження педагогічних інновацій;
- недостатній зв'язок між змістом навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної і науково-дослідної роботи студентів, що не сприяє інтеграції професійно-компетентнісних уявлень щодо досліджуваної проблеми;
- неналежне використання потенціалу практики для розвитку творчих здібностей студентів, прояву й розвитку їхньої індивідуальності;
- неузгодженість дій методистів, психологів, педагогів, організаторів педпрактики у ВНЗ і школах;
- відсутність єдиних вимог до змісту й обсягу робіт, які виконуються студентами, а також критеріїв оцінювання результатів діяльності практикантів.

Особливо актуальними ці протиріччя стають ще й у зв'язку з тим, що сьогодні навчальними планами підготовки фахівців у галузі початкової освіти не передбачено проходження студентами цільової практики, яка б достатньою

мірою відображала всю специфіку діяльності вчителя щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Водночас зміст освіти й навантаження педагогічної практики виключають спроби фахового занурення в дотичний до молодшого шкільного віку період – дошкільня, що не сприяє можливості поглянути на цю проблему системно, поліфункційно, різнобічно. Натомість постає потреба розробки серії уточнюючих завдань до змісту педагогічної практики, що посприятиме розв'язанню означених суперечностей і вдосконаленню професійних знань, умінь і навичок студентів із проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

У контексті досліджуваної проблеми розробки потребують і засади внутрішньої інтеграції різновидів навчально-професійної діяльності – педагогічної практики та науково-дослідної роботи студентів. На нашу думку, це сприятиме синтезу знань із фахових дисциплін, осмисленню основних закономірностей і принципів, які лежать в основі досліджуваної проблеми, виявленню протиріч, вирішення яких потребує додаткової педагогічної уваги й не має належної основи в суб'єктивному професійному досвіді студентів, а, отже, може стати предметом їхньої науково-дослідної уваги й розв'язуватися в процесі підготовки курсових і дипломних робіт. Така інтеграція стимулюватиме розвиток внутрішньої мотивації щодо накопичення практичних знань, джерелом яких є власна діяльність студентів, їхній особистий фаховий досвід (технологія та методика реалізації професійних знань, умінь і навичок, спрямованих на забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку), що, без сумніву, оптимально відповідає виокремленій першій педагогічній умові підготовки вчителя – її діяльнісно-змістовому контексту.

Упровадження спецкурсів і навчальних посібників, спрямованих на формування готовності вчителя до означеної діяльності, має на меті, насамперед, оптимізацію теоретико-гносеологічної й проективно-технологічної підготовки студентів, а тому логічно впливає з першої виокремленої нами

педагогічної умови професійної підготовки. Воно спрямовується на забезпечення відповідного завданням дослідження дидактичного процесу в педагогічному ВНЗ, результатом якого стане засвоєння студентами достатніх для реалізації наступності навчання знань, умінь і навичок (див. рис. 2.3).



Рис. 2.3. Зміст і структура другої педагогічної умови підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей

Таким чином, друга педагогічна умова професійної підготовки вчителя, на нашу думку, передбачає:

- упровадження в процес фахової підготовки цільових спецкурсів, які на основі виділення ресурсів професійно орієнтованих нормативних навчальних дисциплін дозволять розширити змістовий контекст підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (наукові передумови наступності в навчально-виховному процесі; специфіка і зміст навчання, виховання й розвитку дітей на дотичних ступенях освіти; організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку);

- використання в процесі професійної освіти навчальних посібників, які розкриватимуть окремі аспекти підготовки вчителя до означеної діяльності (історіогенез проблеми, її законодавче забезпечення, стан розв'язання на

сучасному етапі розвитку української освіти; категоріальний аналіз проблеми й організаційно-педагогічних умов її вирішення; технологія психолого-педагогічного супроводу забезпечення наступності навчання вчителем початкових класів).

Упровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту спрямоване на формування в майбутніх учителів професійно зорієнтованих знань, умінь і навичок, що відображають спеціально-предметний контекст їхньої фахової діяльності. З цією метою педагогічні ВНЗ, розробляючи варіативну частину освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ), освітньо-професійних програм (ОПП), передбачають у навчальних планах викладання спецкурсів, які оптимально відповідають сучасним освітнім запитам, тематиці науково-дослідної роботи вищого закладу, напряму, спеціалізації, освітньо-кваліфікаційному рівневі підготовки й професійним інтересам майбутніх учителів-початківців.

Спецкурси сприяють поглибленню, розширенню, інтеграції знань з педагогіки, психології, методик викладання окремих предметів і технологій в початковій школі, оптимізують практичне опанування студентами різними формами організації навчально-виховного процесу за рахунок системного наукового пізнання, самостійної, дослідницької і творчої роботи в контексті проблематики, що відповідає їх змісту.

Зрозуміло, що в межах нашого наукового дослідження змістове й методичне насичення навчальних і робочих програм розроблених спецкурсів має оптимально:

- актуалізувати знаннєві ресурси професійно зорієнтованих навчальних дисциплін, передбачених інваріантною частиною навчального плану напряму підготовки „Початкова освіта”, і спрямувати їх у контекст проблеми забезпечення вчителем наступності навчання дітей;

- розкрити науково-практичні аспекти підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- створити необхідні діяльнісні передумови для розвитку досвіду практичного впровадження засад психолого-педагогічного супроводу навчання, виховання й розвитку 6 – 7-річних дітей на етапі їхнього вступу до школи;

- урахувати специфіку завдань педагогічної практики студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” (V курс, IX семестр), зорієнтувати їх у шляхах розв’язання однієї з перших проблем, з якою вони зустрінуться на початку майбутньої професійної діяльності.

Переслідуючи мету вдосконалення якості підготовки фахівців, у педагогічній теорії сьогодні обґрунтовується значущість належним чином розробленої навчальної літератури (підручників, посібників, методичних розробок та інших друкованих текстових засобів) для теорії й практики засвоєння змісту професійної освіти (Р. С. Гуревич [51], О. В. Заїка [65] та ін.).

Аналізуючи функції навчальної літератури, Р. С. Гуревич виокремлює такі: *інформаційна* (розкриття сучасних досягнень теорії, методики й практики конкретної науки), *трансформаційна* (оптимізує перетворення системи наукової інформації згідно логіки її засвоєння: запам’ятовування – розуміння – застосування – перенесення), *систематизуюча* (координація застосування інших дидактичних засобів, опосередкування взаємодії викладачів і студентів під час засвоєння навчального матеріалу); *організації міжпредметних зв’язків* (збагачення основних базових елементів змісту освіти, їх універсалізація й виведення в систему науково-практичних знань); *закріплення й самоконтролю* (раціоналізація навчальної діяльності, забезпечення належної дидактичної основи для самостійного оволодіння знаннями, уміннями і навичками, а також набуття досвіду творчої діяльності); *самоосвіти* (презентація максимальної кількості джерел та засобів для самостійного оволодіння елементами змісту освіти, забезпечення її неперервності) тощо [51, с. 179-183].

Зважаючи на виділені функції навчальної літератури, у контексті завдань нашого дослідження навчальні посібники, у першу чергу, дозволять структурувати й дозувати інформацію, яка стосується компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і

молодшого шкільного віку. З огляду на першу виокремлену педагогічну умову підготовки вчителів, закладений у посібниках змістовий потенціал (теоретичний мінімум) повинен стимулювати пізнавальну активність студентів, розширювати їхній суб'єктивний професійний теоретико-практичний досвід діяльності з досліджуваної проблеми, мотивувати до самоосвіти. Очевидно, що діяльнісний контекст потребує передбачення в посібниках додаткових видів роботи, які сприятимуть досягненню визначеного рівня сформованості готовності вчителя до забезпечення наступності навчання, організовуватимуть їхню самостійну роботу (запитання для самоконтролю набутих знань, завдання для самостійної роботи, перелік тем доповідей і рефератів, список використаної та рекомендованої для опрацювання літератури тощо).

Аксіологічно-рефлексивний супровід стимулювання позитивної мотивації вчителя до забезпечення наступності навчання відображає концептуальні й стратегічні засади оптимізації педагогічної взаємодії у ВНЗ, які сприятимуть суб'єктифікації майбутнього вчителя початкової школи, розвиватимуть ресурси його полісуб'єктної особистісно-професійної позиції (див. рис. 2.4).

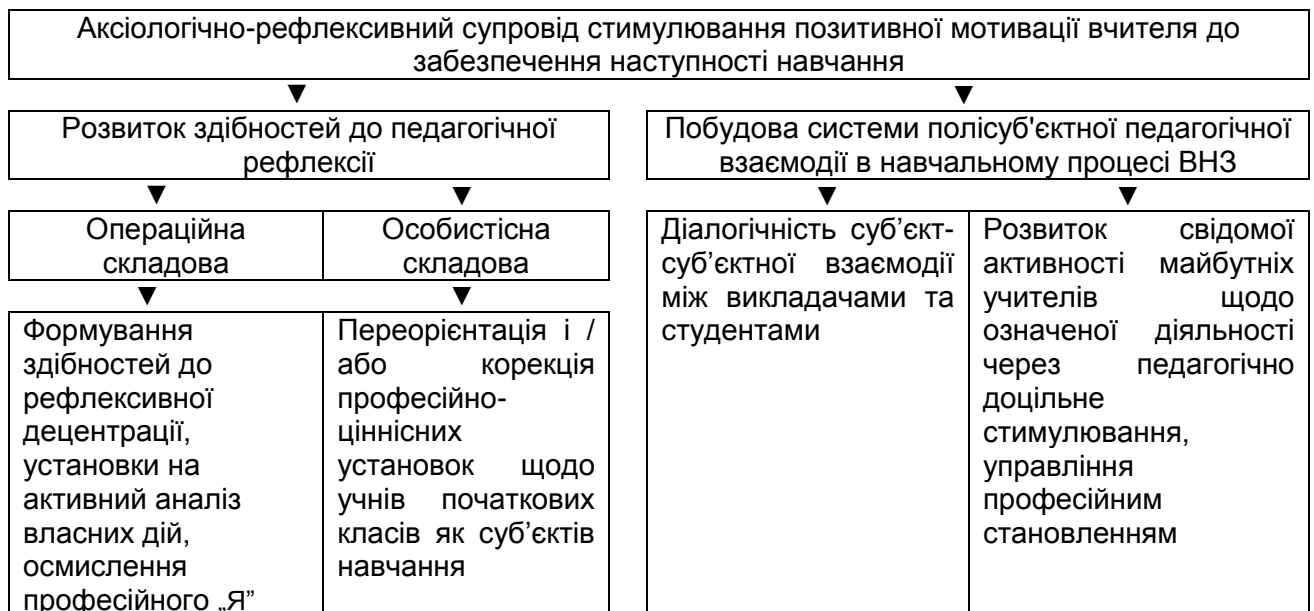


Рис. 2.4. Зміст і структура третьої педагогічної умови підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей

Змістовно ця умова передбачає розвиток здібностей до педагогічної рефлексії, що забезпечуватиме становлення майбутніх учителів початкових

класів як суб'єктів педагогічної діяльності, а також прилучення студентів до гуманістичних цінностей педагогічної професії; побудову системи полісуб'єктної педагогічної взаємодії в навчальному процесі ВНЗ, що передбачає діалогічну форму суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачами та студентами, формування свідомої активності майбутніх учителів щодо означеної діяльності через педагогічно доцільне стимулювання, управління їхнім професійним становленням, які стануть прототипом майбутніх педагогічних взаємин учителів-початківців з молодшими школярами.

Обґрунтуємо складові виділеної умови.

Сучасний етап розвитку системи вищої педагогічної освіти відзначається значною соціокультурною обумовленістю професійно-педагогічної діяльності (мета вищої педагогічної освіти, соціальні запити, кваліфікаційні вимоги до професійної компетентності вчителів-початківців, реформи в галузі дошкільної й початкової освіти, гуманістично орієнтовані парадигми тощо). Новітні тенденції, без сумніву, відображаються в культурно-професійній ідентичності педагогів, яку розуміють як „усвідомлення аксіологічно-сміслового ставлення вчителя до професійної діяльності через систему цінностей, що визначають характер професійно-педагогічної діяльності” [2, с. 12]

Професійна рефлексія вчителя – це його здібність відображати „внутрішню картину світу” учня [19, с. 60]. Рефлексивне мислення дає педагогу можливість емпатійного розуміння індивідуальності школярів, передбачення перспектив їхнього розвитку, переведення найближчих перспектив у мету педагогічної діяльності (створення прогнозу розвитку), організації предметно-когнітивного оточення, що оптимально стимулюватиме психічний розвиток дітей.

Проблема розвитку здібностей до педагогічної рефлексії є надактуальною щодо процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки вони мають професійну причетність до дотичних вікових періодів, у яких відбувається зародження й розвиток рефлексивних навичок у дітей (М. І. Лісіна, В. С. Мухіна та ін.). У дошкільному дитинстві вибудовується

система ідентифікації, яка слугує джерелом самоствавлення й розвитку уявлень дітей про себе, що, власне, є онтогенетично першою формою особистісної рефлексії. У молодшому шкільному віці розвиток рефлексії опосередковується навчальною діяльністю учнів, успішне оволодіння якою сприяє розвитку інтелектуальної рефлексії і є одним з новоутворень цього періоду. Попри це молодшому шкільному віку відповідає рефлексивна стадія розвитку соціального інтелекту (Р. Селман), як можливості дитини уявити систему соціальних відносин, до яких вона включена, зрозуміти й адекватно прийняти і реалізувати власну соціальну роль у цій системі. Розвиток означених вище якостей, у першу чергу, детермінується ставленням до дитини вчителя початкових класів.

Орієнтація на нові сучасні цінності педагогічної взаємодії вимагає в процесі фахової підготовки засвоєння студентами технології рефлексивного управління навчальною діяльністю учнів, що передбачає вибудову суб'єкт-суб'єктних взаємин, у яких стимулюється активна пізнавальна позиція обох сторін, розвиваються навички самоуправління, а навчання перетворюється на процес розв'язання навчально-пізнавальних завдань на основі творчого діалогу. Первісними пріоритетами в такому діалозі, без сумніву, є підтримання цінностей дитинства, розуміння специфіки дитячої субкультури в кожному з дотичних вікових етапів, упровадження здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих технологій у діяльність початкової школи (див. наші цільові публікації [98; 109]).

Іншим аспектом розвитку педагогічної рефлексії є формування в процесі фахової підготовки спроможності майбутнього вчителя поглянути на себе як на суб'єкт педагогічної діяльності. Професіоналізм учителя складається з його знанневого потенціалу, практичного досвіду власної фахової діяльності, а також досвіду, який він отримує внаслідок спостереження й аналізу педагогічної діяльності інших (викладачів ВНЗ, учителів, більш досвідчених колег та ін.). Більше того, у дослідженнях науковців (Н. В. Кузьміна [126], А. М. Матюшкін [154], Ю. М. Кулюткин, Г. С. Сухобська [127; 161; 230] та ін.)

„здатність педагогів зайняти дослідницьку позицію стосовно власної педагогічної діяльності й себе як її суб'єкта, засновану на рефлексивних властивостях свідомості, є критерієм у визначенні рівня його професіоналізму” [19, с. 61]. У цьому контексті педагогічна рефлексія стимулює студентів до постійного самоаналізу, осмислення, відбору й конструювання організаційних засад, засобів, форм, аксіологічної основи власної професійної діяльності, що базуються на відображенні себе як її суб'єкта й безпосередньо детермінують взаємини з дітьми.

На наше переконання, цілеспрямований розвиток у студентів здібностей до педагогічної рефлексії (рефлексивного мислення, рефлексивного управління навчанням молодших школярів, навичок системного рефлексивного самоаналізу) оптимізуватиме не лише теоретико-гносеологічну й проєктивно-технологічну готовність до забезпечення наступності навчання, а й мотиваційно-ціннісний контекст їхньої майбутньої фахової діяльності, а тому має стати рівноцінною складовою розроблюваних нами моделі й методики професійної підготовки вчителя.

Розвиток педагогічної рефлексії, очевидно, вимагає використання цільового арсеналу засобів, що сприятимуть осмисленню студентами процесу накопичення й структурування фахового досвіду, виведенню в рефлексивну позицію щодо власної професійної діяльності й мотиваційно-ціннісної спрямованості на забезпечення наступності навчання дітей. Ми вважаємо, що такий арсенал має переслідувати стратегічні завдання, структуровані третьою педагогічною умовою:

- розвиток здібностей до рефлексивної децентрації, формування установки на активний аналіз власних дій, осмислення свого професійного „Я” (операційна складова педагогічної рефлексії);
- переорієнтація і / або корекція професійно-ціннісних установок щодо учнів початкових класів як суб'єктів навчання (особистісна й сенсоутворююча складова педагогічної рефлексії) (див. рис. 2.5).



Рис. 2.5. Сутність аксіологічно-рефлексивного супроводу процесу підготовки майбутнього вчителя й арсенал засобів розвитку здібностей до педагогічної рефлексії

Пріоритети переходу від інформаційно-пояснювальної до інноваційно-творчої парадигми освіти передбачають пошук шляхів удосконалення різних аспектів традиційних форм навчання в педагогічних ВНЗ і впровадження інноваційних. Нині вища педагогічна освіта сприймається як засіб досягнення не лише певних конкретних професійних цілей, а і як самоцінність, що сприяє розширенню й реалізації життєвого потенціалу особистості студентів (І. Д. Бех, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, О. М. Пехота, Г. С. Тарасенко та ін.).

Стратегія інноваційної освіти передбачає системну реорганізацію процесу навчання в педагогічних ВНЗ. Викладач виступає в ролі не лише носія й передавача знань, але і як помічник у становленні особистості й розвитку індивідуальності студентів. Такий контекст полісуб'єктних взаємин вимагає

діалогічної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів, що стануть зразком майбутніх педагогічних взаємин останніх із школярами.

Водночас змінюється характер педагогічних впливів на студентів: від керування, статусної диференціації до гуманістично спрямованої взаємодії, співпраці й уваги до їхньої пізнавальної ініціативи. На зміну авторитарній педагогіці приходять педагогіка фасилітації й співпраці, яка передбачає створення активних видів пізнавальної діяльності, формування свідомої активності студентів щодо забезпечення наступності навчання дітей через педагогічно доцільне стимулювання, управління їхнім професійним становленням.

Майбутні педагоги нині виступають у якості суб'єкта діяльності поруч з викладачем, а розвиток їхньої особистості, їхня самоактуалізація стає однією з головних цілей такої співпраці (О. А. Абдулліна, В. Й. Бочелюк, Л. В. Долинська, Н. В. Кузьміна, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, М. В. Савчин, В. А. Семиченко, О. М. Хлівна, Л. О. Хомич, В. І. Шахов та ін.). Змінюється, власне, також і позиція студентів, які переорієнтовуються з результату засвоєння знань й отримання за це оцінки, на активну співпрацю з викладачем, самоосвіту, реалізують потужний потенціал власної пізнавальної активності й тим самим підкріплюють мотивацію особистісно-професійної діяльності як учителя початкової школи.

Таким чином, виділена третя педагогічна умова підготовки студентів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку зорієнтована на стимулювання мотиваційно-ціннісних і рефлексивних настанов, активної навчальної позиції студентів, їхнього розуміння важливості означеної діяльності для повноцінності психічного розвитку молодших школярів. Вона розглядається нами як організуючий і мотивуючий чинник навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів, їхнього особистісно-професійного становлення.

Системний моніторинг сформованості готовності вчителя до забезпечення наступності навчання на основі спеціально розробленої діагностичної програми

Ефективність упровадження методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в педагогічному ВНЗ, на нашу думку, залежить від вдало організованої поетапної педагогічної діагностики, спрямованої на вимірювання результатів предметних педагогічних впливів, що зорієнтовані на досягнення конкретної дидактичної мети (див. рис. 2.6).

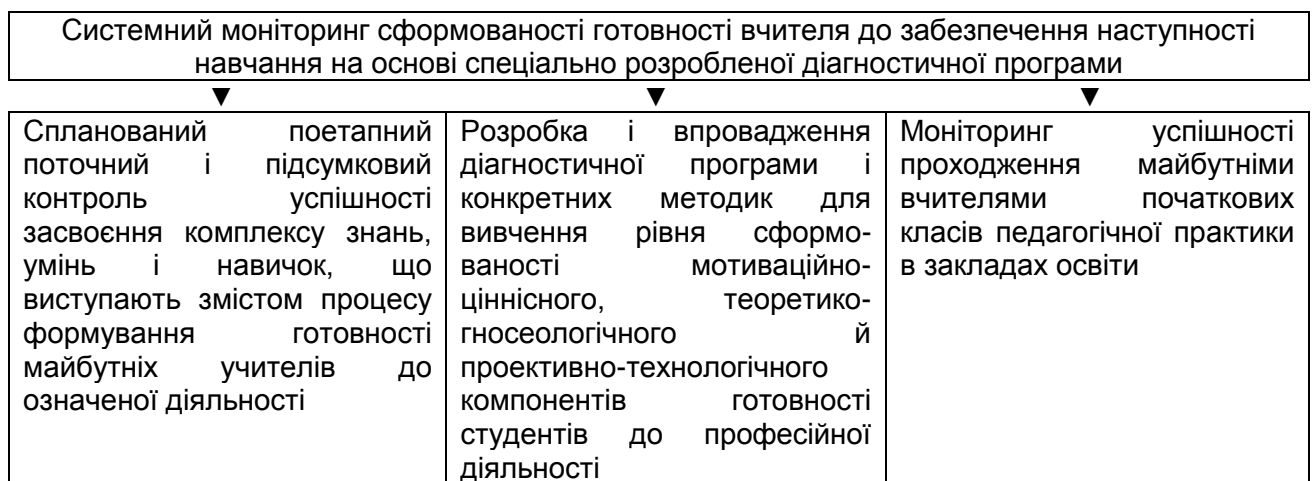


Рис. 2.6. Зміст і структура четвертої педагогічної умови підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей

На важливості такого аспекту організаційних засад упровадження новітніх педагогічних технологій у навчальний процес ВНЗ наголошує, зокрема, Р. С. Гуревич, зазначаючи, що „діагностична постановка цілей навчання і виховання – така постановка цілей навчання і виховання, що допускає об’єктивний та однозначний контроль ступеня досягнення мети. Остання в педагогічній системі повинна бути сформульована діагностично, тобто настільки точно й визначено, щоб можна було однозначно зробити висновок про ступінь її реалізації й побудувати досить конкретний дидактичний процес, що гарантує її досягнення за певний час. Педагогічна технологія характеризується принципом діагностичної доцільності” [51, с. 375].

Вивчення динаміки формування окремих складових компонентів готовності особливо важливе з огляду на те, що навчальна діяльність студентів повинна не просто відображати суму знань, умінь і навичок щодо досліджуваної проблеми, а формувати їхні особистісно-професійні компетенції, які безпосередньо стимулюватимуть саморозвиток, мотивацію до цілеспрямованої пізнавальної активності, окреслюватимуть значущість забезпечення наступності навчання для повноцінного психічного розвитку дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Водночас системний поточний і підсумковий контроль успішності засвоєння базового комплексу знань, умінь і навичок сприятиме розвитку педагогічної рефлексії студентів, а саме: умінь аналізувати власну навчально-пізнавальну діяльність, оцінювати її продуктивність, здійснювати поопераційний і перспективний самоконтроль, зіставляти результати з навчальними завданнями, розвивати ретроспективну й прогностичну самооцінку власного фахового досвіду.

Зрозуміло, що системний моніторинг вимагає розроблення й упровадження цільової діагностичної програми й конкретних методик для вивчення початкового й вихідного рівнів сформованості теоретико-гносеологічної, мотиваційно-ціннісної та проєктивно-технологічної готовності студентів до фахової діяльності щодо забезпечення наступності навчання, а також комплексу засобів поточного контролю ступеня досягнення дидактичної мети на кожному з етапів включення методики професійної підготовки в навчальний процес педагогічних ВНЗ.

Діагностична програма має відповідати низці об'єктивних умов, які, по-перше, стимулюються специфікою організації дидактичного процесу, орієнтованого на підготовку вчителя до забезпечення наступності навчання дітей, по-друге, розкривають взаємозв'язки учасників упровадження методики професійної освіти (викладачів, експертів, студентів та ін.) й презентують адекватний зворотній зв'язок від кожного з них, по-третє, вимагають застосування різних дослідницьких підходів (суб'єктивного, об'єктивного та

проективного) з метою отримання надійних експериментальних даних і, по-четверте, потребують уніфікованої схеми кількісного і якісного аналізу ефективності процесу підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Урахування результатів первинної діагностики міри розвитку окремих складових компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку дозволить скласти програму індивідуальної професійної підготовки до означеної діяльності. Системний моніторинг дозволить також виявити можливі проблемні моменти, прогалини, причини труднощів, і, відтак, відкоригувати навчально-пізнавальну діяльність студентів та її результати.

Контроль, аналіз і корекція дієвості процесу професійної освіти має передбачати оцінювання викладачами, експертами і самооцінювання студентами досягнутих у процесі підготовки результатів, що відповідають конкретним поставленим навчальним завданням щодо всіх видів навчальної, квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності студентів. Така стратегія сприяє максимальній об'єктивності отриманих даних, створює можливість упровадження в навчальний процес педагогічних ВНЗ варіативних засобів діагностики якості вищої освіти.

Таким чином, урахування виокремлених педагогічних умов підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в навчальному процесі педагогічних ВНЗ, на нашу думку, сприятиме поетапному формуванню в студентів аксіологічної спрямованості на реалізацію означеної діяльності, системному оволодінню її змістово-діяльнісним контекстом, забезпечить творчо-рефлексивне бачення професії. Водночас зазначені педагогічні умови стануть надійною основою розроблення й обґрунтування базових засад методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей 6 – 7-річного віку на етапі їхнього вступу до школи.

2.2. Модель підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Актуальність, складність і багатоаспектність досліджуваної проблеми переконує в необхідності пошуку й моделювання найбільш оптимальних шляхів підготовки майбутніх учителів початкових класів до її вирішення. На думку науковців, конструювання змісту й основних напрямів загальнопедагогічної підготовки буде ефективним лише за умов цілісності, системності, ґрунтовності, а також його поступально-неперервного характеру [1; 51; 95; 175; 221; 255 та ін.].

У процесі створення моделі як вихідної теоретичної конструкції ми, урахувавши педагогічні умови підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей, зважали на такі засади:

- розроблення моделі й ефективного її впровадження в навчальний процес педагогічних ВНЗ відбувається з урахуванням у процесі моделювання таких умов: *інгерентність* (достатня міра узгодженості моделі з середовищем, у яке вона впроваджується, а також створення в ньому передумов для переструктурування змістових і процесуальних складових фахової освіти), *простота* (відображення в моделі й операціоналізація найсуттєвіших одиниць і понять, які подають істотні властивості та взаємозв'язки процесу формування готовності студентів до означеного виду діяльності, дозволять використовувати її як робочий інструмент, доступний і зрозумілий усім причетним до реалізації), *адекватність* (можливість досягнути сформульованої мети згідно означених критеріїв) [171, с. 233-235];

- підготовка вчителя до забезпечення наступності навчання дітей є органічною складовою частиною системи неперервної професійної підготовки майбутнього фахівця в педагогічному ВНЗ;

- ефективність формування полісуб'єктної особистісно-професійної позиції вчителів початкових класів вимагає впровадження науково й методично обґрунтованої цільової методики, яку, погоджуючись з думкою Р. С. Гуревича,

ми окреслюємо як „спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, який вміщує в себе систему форм, методів і засобів навчання, завдяки чому забезпечується найбільш ефективно досягнення тих або інших сформульованих цілей” [51, с. 42];

- моделювання базується на ідеї комплексного підходу до підготовки педагогів і реалізується в процесі раціонального поєднання наявного суб'єктивного досвіду, отриманого під час навчання у ВНЗ, прагнення до професійного саморозвитку й розкриття творчих задатків, спрямованих на засвоєння необхідного й достатнього рівня розвитку виокремлених показників компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- проектування й практичне впровадження моделі в навчальний процес ВНЗ передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів і студентів, диференціацію засобів педагогічного впливу на процес фахової підготовки залежно від досягнутого майбутніми вчителями рівня особистісно-професійної готовності до означеної діяльності на кожному з етапів реалізації методики й на основі врахування даних системного моніторингу якості її засвоєння;

- рівноцінними складовими в рамках розробленої моделі є цільовий, змістовий, технологічний і результативний її компоненти, які комплексно відображають мету, принципи, змістові завдання, педагогічні умови, організаційні етапи впровадження методики професійної підготовки, кінцевий результат якої передбачає сформованість готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в рамках окреслених компонентів (мотиваційно-ціннісного, теоретико-гносеологічного, проєктивно-технологічного) і рівнів (репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий).

Модель професійної підготовки вчителя початкової школи до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку подано на рис. 2.7.

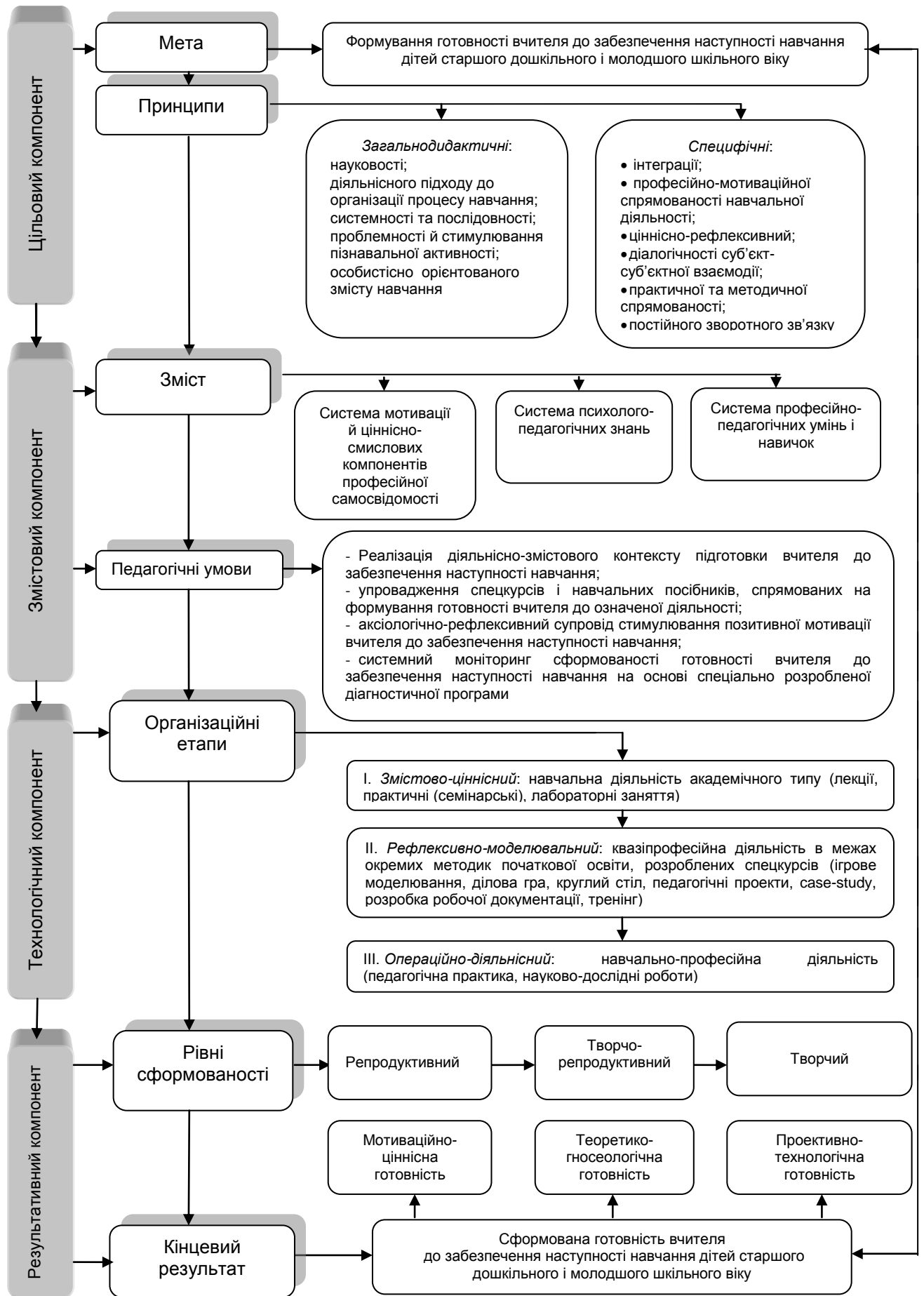


Рис. 2.7. Модель підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Як бачимо з рис. 2.7, *цільовий компонент* моделі підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку репрезентує кінцевий результат професійної підготовки. У попередньому розділі ми окреслили готовність вчителя до забезпечення наступності навчання дітей як важливу властивість полісуб'єктної особистісно-професійної позиції, повномірність якої передбачає інтегративне поєднання трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, теоретико-гносеологічного й проєктивно-технологічного, що уособлюють структуру його майбутньої професійної діяльності й конкретизуються в меті нашого моделювання. Вважаємо, що мета буде досягнута, якщо в процесі фахової підготовки студенти досягнуть якісно нового, вищого рівня готовності до забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи.

Зміст цільового компоненту моделі підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку орієнтований на виявлення загальної поінформованості, актуалізацію обсягу початкових знань, умінь і навичок студентів з окресленої проблеми, стимуляцію особистісно-професійної мотивації, спрямованої на розширення власних фахових можливостей, формування доцільної самоорганізації та саморефлексії навчально-практичних і науково-дослідних зусиль щодо засвоєння й відпрацювання в навчальному процесі педагогічних ВНЗ методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Стратегічними концептуальними орієнтирами моделювання процесу підготовки майбутніх учителів стали загальнодидактичні (науковості, діяльнісного підходу до організації процесу навчання, систематичності та послідовності, проблемності й активізації пізнавальної активності, особистісно орієнтованого змісту навчання) і специфічні (інтеграції, професійно-мотиваційної спрямованості навчальної діяльності, аксіологічно-рефлексивний, діалогічності суб'єкт-суб'єктної взаємодії, практичної спрямованості, постійного зворотного зв'язку) принципи організації навчального процесу.

Принцип науковості передбачає формування в майбутніх учителів-початківців системи знань (з дисциплін психолого-педагогічного циклу, методик викладання окремих предметів), що відповідає об'єктивним науковим фактам, поняттям, законам, теоріям, відображає причинно-наслідкові зв'язки, розкриває сучасні досягнення психолого-педагогічної науки щодо досліджуваної проблеми й окреслює перспективи її розробки в майбутньому.

Принцип діяльнісного підходу до організації процесу навчання орієнтує на створення в освітньому процесі педагогічних ВНЗ активного контексту навчально-розвивального середовища, яке стимулює заміну статусно-рольової позиції студентів і переакцентує її в діяльну площину продуктивної самостійної навчальної діяльності (розвиває вміння обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати її результати), сприяє розвитку професійно важливих якостей, необхідних для розв'язання проблеми наступності навчання в майбутній педагогічній діяльності.

Принцип систематичності та послідовності вимагає логічної й безперервної вибудови та структурування знаннєвої й технологічної бази студентів щодо вирішення проблеми забезпечення наступності навчання дітей, опори на отримані раніше знання, методи і способи навчально-пізнавальної діяльності, установлення міжпредметних асоціацій, актуалізації власного когнітивного суб'єктивного досвіду з метою його розширення, закладає основу фахового пізнавального потенціалу.

Принцип проблемності й стимулювання пізнавальної активності створює належні передумови для розвитку продуктивного, творчого мислення студентів, критичності, ініціативності, самостійності в розв'язанні проблемних ситуацій теоретико-практичного характеру, що дозволяє враховувати потенційний ресурс зони найближчого особистісного, інтелектуального й професійного розвитку майбутніх учителів початкової школи, розвиває індивідуальний стиль діяльності, сприяє накопиченню необхідних і достатніх ресурсів, їх усвідомленню.

Принцип особистісно орієнтованого змісту навчання вимагає розглядати освітні запити студентів системоутворювальним началом педагогічного процесу, а відтак, створювати умови для повноцінного розвитку їхніх індивідуально-особистісних здібностей, суб'єктних властивостей. Він сприяє підтримці в студентів прагнення до самоактуалізації, самореалізації, стимулює внутрішні механізми індивідуального саморозвитку на підставі особистісно значущих цінностей і установок. Такі засади навчання стануть прототипом майбутніх взаємин педагогів із власними вихованцями.

Специфічними принципами для впровадження методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в педагогічному ВНЗ, на нашу думку, є такі:

- *принцип інтеграції* (передбачає раціональне використання й об'єднання змістового потенціалу навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки для розширення когнітивного й особистісного суб'єктивного фахового досвіду студентів щодо забезпечення наступності навчання дітей);

- *принцип професійно-мотиваційної спрямованості навчальної діяльності* (моделює навчальний процес у педагогічному ВНЗ з орієнтацією на професійно-соціальний контекст майбутньої діяльності вчителя початкових класів із забезпечення наступності навчання дітей з урахуванням сучасної нормативної бази, новітніх вимог тощо);

- *ціннісно-рефлексивний* (продукує й підтримує внутрішньо-особистісну установку студентів на важливість означеної діяльності для повноцінності й безперервності психічного розвитку дітей на межі дотичних періодів онтогенезу, а також стимулює навички рефлексії (самопостереження, співставлення, самоаналіз, самооцінка) власних потенційних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, їх корегування й розвиток);

- *принцип діалогічності суб'єкт-суб'єктної взаємодії* (створює умови для навчального співробітництва викладачів і студентів у процесі професійної підготовки до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і

молодшого шкільного віку й, тим самим, прилучає майбутніх учителів до гуманістичних цінностей педагогічної професії);

- *принцип практичної та методичної спрямованості викладання фахових дисциплін психолого-педагогічного циклу* (забезпечує тісний зв'язок теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів, сприяє закріпленню й відпрацюванню отриманих ними знань, умінь і навичок у навчальній, квазіпрофесійній і навчально-професійній діяльності, а також готує належне підґрунтя для їх перенесення в майбутню професійну діяльність із забезпечення наступності навчання дітей);

- *принцип постійного зворотного зв'язку* (вимагає системного поточного й підсумкового контролю успішності засвоєння комплексу знань, умінь і навичок, що виступають змістом підготовки вчителя до означеної діяльності).

Змістовий компонент як провідна складова методики підготовки вчителя початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, на нашу думку, є системою професійної мотивації й ціннісно-сміслових компонентів професійної самосвідомості, а також фахових загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, детермінованою майбутньою діяльністю, структурованою за циклами професійної підготовки й представленою в різних формах навчальної діяльності в педагогічних ВНЗ (навчальна, квазіпрофесійна, навчально-професійна).

Змістове насичення системи мотивації й ціннісно-сміслових компонентів професійної самосвідомості майбутніх учителів початкової школи у контексті досліджуваної проблеми має бути зорієнтованим на поетапне й комплексне формування складових полісуб'єктної особистісно-професійної готовності до означеної діяльності (див. таблицю 2.1).

Зауважимо, що результативність цього процесу залежить від оптимальної задіяності в процесі фахової освіти не лише ресурсів мотиваційно-ціннісного, а й теоретико-гносеологічного й проективно-технологічного компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Таблиця 2.1

Система мотивації й ціннісно-сміслових компонентів професійної самосвідомості майбутніх учителів щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Компоненти готовності	Зміст системи мотивації й ціннісно-сміслових компонентів професійної самосвідомості майбутніх учителів
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - Усвідомлення значущості й соціальної вагомості сприяння наступнісним зв'язкам між дошкільям і початковою освітою; - прояв інтересу до переосмислення сутності педагогічної категорії дитинства в контексті сучасних суспільних реалій; - формування особистісно-професійної спрямованості майбутнього фахівця на суб'єкт-суб'єктну взаємодію з дітьми на протигагу суб'єкт-об'єктній; - підтримання стійкого інтересу й потреби в забезпеченні наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в майбутній професійній діяльності; - продукування системної ціннісно-мотиваційної рефлексії щодо ресурсів і перспектив власної майбутньої професійної діяльності в контексті розв'язання проблеми наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку; - визначення й засвоєння особистісно-професійних орієнтацій, принципів і настанов майбутньої інноваційної педагогічної діяльності в початковій школі, формування основ загальної й професійної культури.
Теоретико-гносеологічний	<ul style="list-style-type: none"> - Формування стійкого професійного інтересу до розуміння суті й окремих аспектів розв'язання проблеми наступності навчання на основі інтеграції системи міжпредметних знань з практикою майбутньої професійної діяльності; - розвиток відповідальності за якість і різноплановість власної загальнопедагогічної готовності, необхідні й достатні для забезпечення повноцінного психічного розвитку й успішного включення дітей у шкільне навчання; - стимулювання бажання до засвоєння системи психолого-педагогічних й методичних знань із проблеми забезпечення наступності навчання дітей; - розширення індивідуальних можливостей студентів щодо накопичення теоретико-методичного тезаурусу, продуктів власної практичної й наукової діяльності;

Продовження таблиці 2.1

	- актуалізація здібностей до педагогічної рефлексії й потреби в самоаналізі, самооцінці й самовдосконаленні власного фахового рівня готовності до забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи.
Проективно-технологічний	- Спрямованість на оволодіння майбутніми вчителями початкових класів комплексом умінь і навичок, необхідних для забезпечення наступності навчання дітей на початку їхнього шкільного життя; - стимулювання потреби в постійному самовдосконаленні прогностичних, профілактичних, діагностичних і корекційно-розвивальних умінь, орієнтованих на оптимальне забезпечення наступності навчання дітей 6 – 7-річного віку; - дотримання деонтологічних засад у педагогічній взаємодії з дітьми, а також їхніми батьками.

Динамічний характер досліджуваної проблеми потребує систематизації, структурування й удосконалення змісту знаннєвої бази майбутніх учителів початкових класів, необхідної й достатньої для ефективного впровадження технології в навчально-виховний процес початкової школи.

На думку Л. О. Хомич, напрямами вдосконалення змісту як системи „наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якою повинні оволодіти студенти в процесі навчальної діяльності” й, відтак, результату педагогічної освіти мають стати:

- соціально-психологічний (формування соціально-психологічної культури як форми професійної свідомості вчителя, запоруки його творчого підходу до організації навчально-виховного процесу в початковій школі, активатора прагнення до самовдосконалення та саморозвитку);

- професійно-педагогічний (оволодіння поліфункціональними знаннями, уміннями й навичками як першоосновою професійно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи в якості суб’єкта педагогічної діяльності);

- індивідуально-психологічний (систематизація психологічних знань, необхідних для дієвого забезпечення наступнісних зв’язків між різними ланками освіти, дійсної індивідуалізації та диференціації суб’єкт-суб’єктних взаємин у початковій школі) [255, с. 121, 126].

Досліджуючи складові особистісно-професійної готовності вчителя початкової школи до педагогічної діяльності, С. М. Мартиненко акцентує увагу на необхідності діагностування в майбутніх педагогів рівня розвитку особистісних якостей, а також сформованості науково-теоретичної (знання теоретичних основ, методології й методів навчального предмета, історії розвитку науки й сучасних її досягнень), психолого-педагогічної (знання психологічних і вікових закономірностей розвитку, навчання й виховання учнів, сутності сучасних освітніх технологій) і методичної (знання змісту, методів, прийомів і засобів навчання учнів) підготовки [153, с. 378-380].

У свою чергу, О. А. Абдулліна наголошує на необхідності рівноцінної представленості в змісті педагогічної освіти таких елементів: знання фундаментальних ідей, концепцій, законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ; знання провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять; знання визначальних педагогічних фактів; прикладні знання про методику навчання й виховання учнів [1, с. 72].

Ураховуючи сучасні вимоги до змісту професійної підготовки вчителя початкової школи й зважаючи на те, що він має бути перманентно орієнтованим на специфіку, функції й структуру майбутньої фахової діяльності, окреслимо систему психолого-педагогічних знань як провідну складову змісту методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (див. таблицю 2.2).

Таблиця 2.2

**Система психолого-педагогічних знань майбутніх учителів
щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного
і молодшого шкільного віку**

Складові	Психолого-педагогічні знання вчителя початкової школи
Теоретико-методологічні знання	<ul style="list-style-type: none"> - Методологічні основи й категорії педагогіки; - концептуальні засади й пріоритети розвитку педагогічних систем, освітнього процесу на засадах безперервності, наступності; - загальні закономірності вікового й індивідуального онтогенезу особистості, його зумовленість, рушійні сили й фактори;

Продовження таблиці 2.2

Теоретико-процесуальні знання	<ul style="list-style-type: none"> - нормативні документи в галузі дошкільної та початкової освіти, де озвучуються шляхи налагодження наступнісних зв'язків, моделюються зміст і форми цієї діяльності в контексті функціонального навантаження вчителя початкових класів; - закони розвитку особистості (побудови вищих психічних функцій, міжособистісного характеру розвитку, інтеріоризації та свідомого й регульованого перебігу); - базові характеристики психічного розвитку дітей у дошкільному і молодшому шкільному віці (психологічний зміст кризи психічного розвитку, її діагностичні індикатори; міра розвитку пізнавальних психічних процесів; провідна діяльність, новоутворення кожного періоду; особливості соціальної ситуації розвитку дітей; симптоми сформованості передумов для ефективного переходу в наступний віковий період тощо); - психолого-педагогічні механізми навчальних, виховних і розвивальних впливів учителя початкових класів на інтелектуальний і особистісний розвиток школярів; - особливості організації й управління навчальною діяльністю й соціальною активністю дітей на етапі їхнього вступу до школи; - гуманістичний особистісно орієнтований контекст суб'єкт-суб'єктних взаємин у початковій школі;
Теоретико-практичні знання	<ul style="list-style-type: none"> - історіогенез уявлень й сучасні психолого-педагогічні вимоги щодо забезпечення наступнісних зв'язків між дошкільною й початковою освітою та функції вчителя в їх реалізації; - моделювання педагогічної взаємодії та критерії вибору форм, засобів, зорієнтованих на зону найближчого розвитку особистості, підтримку високого рівня мотивації, навчально-пізнавальної активності (внутрішньої й зовнішньої), дослідницької діяльності, рефлексивного узагальнення, творчого мислення учнів початкових класів; - соціально-психологічні чинники, які визначають продуктивну активність школярів, їхню адаптацію в групі однолітків; - закономірності статусно-рольової поведінки, зумовлені навчальною й міжособистісною взаємодією, спільною діяльністю, груповою комунікацією в процесі початкової освіти;
Теоретико-прикладні знання	<ul style="list-style-type: none"> - змістові теми, базові поняття, вимоги щодо їхньої сформованості, оголошені в Базовому компоненті дошкільної освіти, важливі для подальшого успішного вивчення школярами освітніх галузей „Мови і літератури”, „Математика”, „Природознавство”, „Суспільствознавство”, „Здоров'я і фізична культура”, „Технології”, „Мистецтво”;

Продовження таблиці 2.2

	<ul style="list-style-type: none"> - механізми, закономірності й вікові особливості засвоєння учнями змісту початкової освіти, з урахуванням рівня суб'єктивного когнітивного досвіду, сформованого в дошкільному періоді; - психолого-педагогічні основи й вікова динаміка формування компонентів (мотиваційного, орієнтовного, виконавського, рефлексивно-оціночного, змістового) навчальної діяльності молодших школярів; - зміст, діагностичні індикатори, методичний арсенал і процедура дослідження окремих аспектів забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку; урахування виявлених особливостей з метою індивідуалізації й диференціації навчального процесу в початковій школі; - психолого-педагогічні й індивідуально-вікові чинники, які можуть провокувати низький рівень навчальних досягнень учнів початкових класів і перешкоджатимуть наступності навчання, а також ефективні способи й засоби їх корекції вчителем початкових класів.
--	--

Таким чином, набуття студентами достатніх знань для якісного й ефективного розв'язання організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку дозволить глибше вивчити сутність проблеми, проаналізувати загальні тенденції її розвитку, установити причинно-наслідкові зв'язки й визначити найбільш дієві способи вирішення в практиці майбутньої професійної діяльності.

У науковій літературі складовими змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя визнаються практичні вміння й навички (О. А. Абдулліна, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін, Л. О. Хомич та ін.). Їх різноманітність і належна сформованість сприятиме ефективному розв'язанню проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. На думку дослідників, важливими в контексті педагогічної діяльності є такі вміння: організаційні, діагностичні, інформаційні (О. А. Абдулліна); проєктивні, організаторські, гностичні, конструктивні, комунікативні (Н. В. Кузьміна); аналітичні, прогностичні, проєктивні,

рефлексивні (В. О. Сластьонін); діагностичні, прогностичні, організаційні, комунікативні, аналітичні (Л. О. Хомич) та ін.

Аналіз сучасної нормативної бази в галузі дошкільної й початкової освіти, публікацій теоретико-практичного спрямування, у яких репрезентуються окремі елементи новітнього методичного досвіду щодо діяльності вчителів початкових класів із забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, дозволив виокремити перелік необхідних, на нашу думку, умінь і навичок для реалізації означеного виду професійної діяльності. Обґрунтовуючи їх, ми зважали на важливі для формування готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання чинники:

- виділені вміння й навички мають оптимально відповідати організаційно-педагогічним умовам забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (див. пп. 1.2);

- конструктивно-організаторські вміння виступають базовою основою для психолого-педагогічного супроводу наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи (їх детальний опис див. пп. 1.3);

- прогностико-профілактичні вміння зорієнтовуються, передусім, на попередження виникнення проблем (дидактогеній) за рахунок обізнаності педагогів з недоліками й одночасно сильними сторонами психічного розвитку дітей, створення належних психолого-педагогічних умов для забезпечення наступності у формуванні тих значущих шкільних функцій, яких бракує для успішного навчання;

- змістом практичної діагностичної підготовки майбутніх учителів початкових класів є найсуттєвіші, на нашу думку, психолого-педагогічні параметри, супровід яких педагогом створить належні передумови для розвитку якостей необхідних для суб'єкта навчання – першокласника;

- змістовими блоками корекційно-розвивальних умінь виступатимуть заходи, орієнтовані на регуляцію психофізичного, інтелектуального, соціального й емоційного навантаження дитини в навчальному процесі згідно з її віковими й індивідуальними особливостями.

Подамо виокремлену нами систему професійно-педагогічних умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, що має формуватися в процесі фахової підготовки у педагогічних ВНЗ.

Для повномірного сприяння гармонійному психічному розвитку особистості дітей, автономії дитячої субкультури в кожному з дотичних вікових етапів у вчителя мають бути сформовані такі професійно-педагогічні вміння й навички:

прогностико-профілактичні:

- проектування змісту, напрямів і перспектив індивідуального розвитку дітей на основі врахування зони актуального й орієнтації на зону їхнього найближчого розвитку;

діагностичні:

- з'ясування рівня навченості та вихованості школярів, соціальної та життєвої компетентності, їх варіативність у навчально-виховному процесі під впливом різних факторів (у тому числі деструктивних);

- відображення проявів дитячої субкультури, складових соціалізації (оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння й відтворення) й індивідуалізації (самопізнання, саморозвиток, набуття самостійності, відносної автономії);

- спостереження за структурними елементами ігрової й учбової діяльності та їх сформованістю в суб'єктивному досвіді дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- дослідження адекватності самооцінки, статево-рольової диференціації й поведінки дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- виявлення потенційних ресурсів зони найближчого розвитку дитини;

- вивчення особливостей мікросоціального оточення;

- ідентифікація дисгармоній, проблем розвитку дитини в онтогенезі, симптомокомплексів соціально-педагогічної занедбаності;

корекційно-розвивальні:

- розвиток компетентності в питаннях нормативної поведінки в

шкільному середовищі, гальмування неадаптивних стереотипів і створення належних умов для прояву та закріплення нових адекватних навчанню стереотипів поведінки;

- формування продуктивних варіантів взаємодії дитини з оточенням (у сім'ї, у школі);

- використання елементів ігрової діяльності в навчально-виховному процесі;

- відпрацювання навичок учбової діяльності, уміння сприймати й розуміти навчальну задачу, самостійно планувати й контролювати її виконання, звіряти отриманий результат із запланованим тощо;

- розвиток адекватної самооцінки й рівня домагань дітей, умінь самоаналізу поведінки, результатів навчання, самоспостереження, висловлювання власної думки тощо;

- попередження деструктивного впливу факторів соціально-педагогічної занедбаності на особистісний розвиток дітей.

З метою формування шкільної зрілості як провідного утворення дошкільного віку, що уособлює комплекс необхідних для майбутнього успішного навчання факторів, у майбутніх учителів-початківців слід розвивати такі професійно-педагогічні вміння й навички:

прогностико-профілактичні:

- створення надійного педагогічного прогнозу успішності навчання, передбачення можливих труднощів на основі даних системної діагностики складових психологічної готовності дітей до школи, вікових й індивідуальних особливостей психічного розвитку в дошкільний період (індивідуальний прогноз, прогноз щодо учнівського колективу);

- включення діагностичної інформації в контекст педагогічної взаємодії з молодшими школярами, корегування системи індивідуальних і групових профілактичних заходів з метою запобігання неуспішності дітей у навчанні, втрати мотивації учіння;

діагностичні:

- вивчення складових морфофункціональної готовності дітей до шкільного навчання (фізичної, нейрофізіологічної, особливостей стану здоров'я, розвитку дрібної моторики);
- з'ясування рівня навченості й відповідності наявних знань, умінь і навичок дітей Базовому компоненту дошкільної освіти;
- дослідження параметрів шкільної зрілості (інтелектуальних, емоційно-вольових, мотиваційних, соціальних);

корекційно-розвивальні:

- урахування в процесі навчання індивідуального латерального профілю, домінуючого каналу сприймання й обробки інформації;
- розвиток моторики, робота над переробкою полімодальної інформації, зорово-моторною координацією, моторним програмуванням графічних рухів, а також плануванням, реалізацією й поелементним контролем за процесом письма;
- попередження й, у разі необхідності, відпрацювання оптичних, еферентно-моторних, аферентно-моторних, сенсорних факторів дислексії;
- розвиток умінь лічби, роботи з числовим рядом, співвіднесення кількості предметів з числом на її позначення, засвоєння складу числа, а також умінь працювати з геометричним матеріалом;
- відпрацювання диспропорцій у знаннєвому досвіді дітей, розширення базових знань, кругозору згідно заданих стратегічній ліній розвитку дітей у дошкільному періоді тощо;
- підвищення ефективності навчання, упровадження розвивальних технологій;
- формування й стимулювання сенсорно-перцептивних, мнемічних, інтелектуальних процесів у дітей.

Для ефективного психолого-педагогічного забезпечення первинної адаптації першокласників як цільової технології налагодження ефективної взаємодії дитини з освітнім середовищем навчального закладу, на наше

переконання, у студентів необхідно формувати такі професійно-педагогічні вміння й навички:

прогностико-профілактичні:

- виявлення параметрів психічного, фізичного й соціального здоров'я дітей, які можуть негативним чином впливати на перебіг адаптації до шкільного навчання й неперервність їхнього розвитку;

- урахування виявлених факторів ризику психічного, фізичного і соціального здоров'я дітей під час навчально-виховного процесу;

- оптимізація рухової активності й збалансування загального навантаження на організм дитини, зважання на динаміку працездатності, особливості нервової системи;

- упровадження елементів психогімнастики, розвантажувальних вправ, додаткової психосоціальної підтримки й ощадливого режиму навчання для соматично й фізично ослаблених дітей, попередження втоми;

діагностичні:

- визначення за певними діагностичними індикаторами фаз перебігу психофізіологічної й соціальної адаптації дітей до навчання;

- вивчення психоемоційного й соціального статусу першокласника, динаміки навчальної мотивації, міри розвитку довільності психічних процесів і саморегуляції, що відповідають сприятливому або несприятливому перебігу адаптації до шкільного навчання;

- ідентифікація симптомів комунікативних, поведінкових і психофізіологічних реакцій дітей, які сигналізують про розвиток дезадаптаційного синдрому;

корекційно-розвивальні:

- збалансування впливу навчального середовища на психофізичний, інтелектуальний і психосоціальний розвиток дітей з метою попередження появи і / або відпрацювання симптомів дезадаптації (погіршення стану здоров'я, підвищення рівня соматичної ослабленості, особистісної та шкільної тривожності, прояву ознак синдрому гіперактивності з дефіцитом уваги,

невстигання, неспішності тощо);

- створення в учнівському колективі атмосфери прийняття, доброзичливості, відкритості, взаєморозуміння;
- підвищення й стабілізація психоемоційного та соціального статусу першокласників;
- допомога дитині в розв'язанні психотравмуючих ситуацій, адекватному вираженні власних переживань;
- розвиток і вдосконалення комунікативних функцій, емоційно-вольової саморегуляції поведінки;
- розвиток пізнавальної навчальної мотивації, стимуляція бажання вчитися, цікавості до навчального змісту занять, підкріплення шкільних інтересів, пошукової активності тощо.

Створення сприятливих організаційно-педагогічних засад наступності дошкільної й початкової освіти, які визначаються законодавчо й формують певне суспільне замовлення на навчання й виховання підростаючого покоління потребує розвитку в процесі професійної підготовки вчителя таких умінь і навичок:

прогностико-профілактичних:

- організація співпраці з педагогічними працівниками дошкільних навчальних закладів щодо експертної оцінки рівня шкільної зрілості дошкільнят і прогнозування потенційної наступності в засвоєнні дітьми освітніх галузей „Мови і літератури”, „Математика”, „Природознавство”, „Суспільствознавство”, „Здоров'я і фізична культура”, „Технології”, „Мистецтво”;
- консультативна допомога батькам щодо сприяння розвитку сутнісних для навчання шкільних функцій (бесіди, ведення консультативної групи, виступи на батьківських зборах, розроблення й тиражування буклетів, підготовка інформаційних стендів тощо);
- моделювання спільно з вихователями ДНЗ профілактичних заходів, зорієнтованих на сприяння наступності навчання й попередження можливих труднощів;

- надання зворотного зв'язку педагогічним працівникам дошкільного навчального закладу на предмет ефективності й достатності запланованих і впроваджених заходів щодо забезпечення наступності навчання дітей;

діагностичних:

- формування уявлень про програму спільних дій, особистий внесок і міру злагодженості в діяльності сім'ї, дошкільного навчального закладу й початкової школи щодо реалізації засад, форм, методів, змістових предметних ліній наступності навчання;

- виявлення психолого-педагогічної спроможності й грамотності батьків;

корекційно-розвивальних:

- реалізація на початковому етапі шкільного навчання адаптаційного курсу „Вступ у шкільне життя”, який дозволить дітям розширити власні уявлення про особливості шкільного навчання, зорієнтуватися в правилах шкільної взаємодії, отримати нормативні зразки її продуктивності;

- відпрацювання розуміння дітьми суті статусно-рольових взаємин з вчителем, стимуляція суб'єкт-суб'єктного типу взаємин, позаситуативного пізнавального й особистісного спілкування;

- формування адекватних батьківських установок щодо нової соціальної ситуації розвитку дітей, активне залучення батьків до корекційно-розвивальної роботи, розширення їхньої психолого-педагогічної грамотності, стабілізація виховних впливів;

- створення в навчальній взаємодії належних санітарно-гігієнічних умов.

Засвоєння студентами змісту професійної підготовки у форматі окресленої проблеми відбувається поетапно впродовж усього періоду навчання у ВНЗ. Розроблена нами методика впроваджується в рамках змістово-ціннісного, рефлексивно-моделювального й операційно-діяльнісного етапів, послідовне розгортання яких складає основний зміст *технологічного компоненту* моделі підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

На кожному з етапів відбувається моделювання завдань, змісту, форм,

прийомів і методів навчальної діяльності студентів, що створює передумови для їхнього ефективного включення в безпосередню професійну діяльність пов'язану з практичною реалізацією організаційних форм і методів забезпечення наступності навчання дітей (детальний опис упровадження методики підготовки вчителя на змістово-ціннісному, рефлексивно-моделювальному й операційно-діяльнісному етапах представлено в пп.2.3).

Завершальним етапом моделювання підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей є зіставлення й конкретизація очікуваної мети впровадженої методики. *Результативний компонент* надає можливість на основі врахування міри засвоєння змісту професійної підготовки виокремити три рівні сформованості компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку: репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий. Водночас він створює підґрунтя для порівняння й узгодження результатів навчальної діяльності студентів із сформульованою на цільовому етапі метою, актуалізує закріплення настанов на подальший професійно-педагогічний розвиток і самовдосконалення, спрямовує й інтегрує суб'єктивний досвід навчально-практичної й науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-початківців у галузі психолого-педагогічного супроводу переходу дітей від дошкільної до початкової освіти й тим самим забезпечує підвищення рівня їхньої професійної культури, ресурсів полісуб'єктної особистісно-професійної позиції.

Таким чином, підготовку вчителя до забезпечення наступності навчання дітей здійснено на основі обґрунтованої моделі (див. рис. 2.7). У процесі дослідження розроблено методику підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку на кожному з етапів її впровадження (змістово-ціннісному, рефлексивно-моделювальному й операційно-діяльнісному), проаналізовано найефективніші форми, методи, прийоми і засоби організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів-початківців, які дозволили досягнути бажаного кінцевого результату фахової освіти – сформованої готовності майбутнього вчителя до означеної діяльності.

2.3. Упровадження методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Підготовка майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей передбачає, передусім, формування мотиваційно-ціннісної спрямованості на здійснення означеної діяльності, оволодіння системою психолого-педагогічних знань, без яких унеможлиблюється повноцінний розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок студентів, необхідних для ефективного налагодження ними наступнісних зв'язків між дошкільною і початковою освітою. Окреслені завдання відповідають *змістово-ціннісному етапові* підготовки вчителя до означеної діяльності. Доцільним методом організації навчання студентів на цьому етапі виявилася навчальна діяльність академічного типу, а типовими її формами – традиційні для педагогічних ВНЗ лекції, практичні (семінарські) й лабораторні заняття.

Змістово-ціннісний етап реалізовувався під час вивчення студентами ряду дисциплін циклів природничо-наукової і професійної та практичної підготовки, передбачених навчальним планом підготовки фахівців напряму „Початкова освіта” освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”.

Знаннева база, що вибудовувалася на засадах послідовності, системності, взаємодоповнюваності й інтеграції змісту психологічних, педагогічних дисциплін і методик викладання окремих предметів, максимально зорієнтовувалася на контекст майбутньої професійної діяльності, що, власне, повністю відповідало виділеній нами першій педагогічній умові професійної освіти – реалізації діяльнісно-змістового контексту підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання.

Аналіз навчальних планів дозволив відібрати навчальні дисципліни, які мають змістові акценти, пов'язані з засвоєнням базових засад технології забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Система фахових дисциплін, спрямована на розвиток критеріїв

і показників теоретико-гносеологічного й проєктивно-технологічного компонентів фахової підготовки до означеного виду діяльності представлена в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Система фахових дисциплін, спрямована на формування компонентів
готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого
дошкільного і молодшого шкільного віку**

Освітньо-кваліфікаційні рівні / роки навчання	Магістр	5	Психологія особистісно орієнтованого навчання і виховання	Інноваційні технології навчання і виховання	Технології вивчення освітніх галузей початкової освіти	
		Спеціаліст	5	Психологічне консультування Основи психологічної корекції Дефектологія		
	Бакалавр		4	Історія психології Патопсихологія і основи психотерапії	Педагогічні технології в початковій школі Порівняльна педагогіка	Методика викладання української мови Методика викладання математики Методика викладання природознавства
			3	Психодіагностика	Методика виховної роботи	Методика трудового навчання Методика образотворчого мистецтва
			2	Вікова та педагогічна психологія Соціальна психологія	Дидактика Теорія виховання	Фізична культура з методикою викладання
			1	Загальна психологія	Загальні основи педагогіки Історія педагогіки	
				Психологічні дисципліни	Педагогічні дисципліни	Методики викладання окремих предметів

На основі аналізу змістових модулів, поданих у навчальних і робочих програмах згаданих дисциплін, нами було виокремлено елементи професійно-

зорієнтованих знань, спрямованих на спеціально-предметний контекст професійної підготовки студентів, що відображатиме сутність і специфіку їхньої готовності до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Знаннєва система вчителя щодо забезпечення наступності навчання
дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку**

Назви навчальних дисциплін		Елементи професійно-зорієнтованих знань
Психологічні дисципліни	Загальна психологія	<ul style="list-style-type: none"> - Рушійні сили й фактори, що обумовлюють психічний розвиток особистості; - психологічна структура особистості; - структура, засоби діяльності особистості, психологічний контекст провідних видів діяльності – гри, навчання; - динаміка й вікові особливості розвитку пізнавальної й емоційно-вольової сфер особистості; - вплив конституційних і соціально зумовлених диспозицій на результативність навчання й педагогічну взаємодію з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку;
	Вікова та педагогічна психологія	<ul style="list-style-type: none"> - особливості й динаміка розвитку пізнавальної, емоційно-вольової та мотиваційної сфер дітей дошкільного і молодшого шкільного віку; - базові характеристики соціальної ситуації розвитку, новоутворення й кризи психічного розвитку в дотичних вікових періодах; - структура навчальної діяльності та її психологічні механізми; - психологічна структура педагогічної діяльності;
	Соціальна психологія	<ul style="list-style-type: none"> - соціально-психологічні механізми соціалізації особистості; - основні закономірності формування й розвитку груп і колективів; - особливості міжособистісних стосунків у групах;
	Психодіагностика	<ul style="list-style-type: none"> - базові поняття теорії й практики психодіагностики; - етичні стандарти психологічної діагностики; - уявлення про психодіагностичний інструментарій і доступні джерела відомостей про нього; - навички проведення психодіагностичного обстеження; - навички інтерпретації отриманих для аналізу даних та встановлення надійного психологічного діагнозу;
	Історія психології	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння особистості в контексті гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт); - когнітивний підхід до розуміння особистості (П. Жане, Ж. Піаже); - культурно-історична теорія Л. С. Виготського; - проблематика теорії провідної діяльності та розвитку психіки (О. М. Леонтьев); - взаємодинаміка навчання й розвитку особистості (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк);

Продовження таблиці 2.4

	Патопсихологія і основи психотерапії	<ul style="list-style-type: none"> - види, вікові особливості порушень психічного розвитку й соціогенезу дітей дошкільного й молодшого дошкільного віку; - причини, фактори й індикатори дисгармонійного розвитку особистості; - типові психопатологічні синдроми дітей дошкільного й молодшого шкільного віку; - специфічні розлади здібностей дітей до навчання; - основні методи психологічної допомоги за відхилень у психічному розвитку особистості;
	Дефектологія	<ul style="list-style-type: none"> - поняття про норму й відхилення від нормативного розвитку; - етіологія проблем у пізнавальному й особистісному розвитку дітей;
	Психологічне консультування	<ul style="list-style-type: none"> - принципи, методи та психотехніки психологічного консультування особистості на різних етапах онтогенезу; - завдання й теоретичні основи віково-психологічного консультування; - основні запити у сфері психолого-педагогічного консультування в галузі освіти (консультування психологічних труднощів дітей дошкільного й молодшого шкільного віку; консультування з проблеми готовності дитини до шкільного навчання, шкільної адаптації, успішності школярів);
	Основи психологічної корекції	<ul style="list-style-type: none"> - психологічна проблематика формування й розвитку особистості дитини в онтогенезі й можливі причини ускладнень цього розвитку; - основи організації й проведення корекції пізнавальної діяльності дітей дошкільного і шкільного віку; - психокорекційна робота з тривожними першокласниками; - методи корекції особистісних проблем і поведінки в дитячому віці;
	Психологія особистісно орієнтованого навчання і виховання	<ul style="list-style-type: none"> - психологічні особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчальному процесі початкової школи;
Педагогічні дисципліни	Загальні основи педагогіки	<ul style="list-style-type: none"> - мета, завдання й зміст освітньо-виховного процесу; - методи, засоби, форми навчання й виховання дітей різного віку; - планування освітнього процесу, формулювання завдань навчально-виховної роботи зі старшими дошкільниками й молодшими школярами; - принцип наступності в системі дошкільної і початкової освіти;
	Історія педагогіки	<ul style="list-style-type: none"> - історико-критичний аналіз проблеми наступності навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного і шкільного віку; - вік першокласників в історії початкової школи; - вік вступу до школи в країнах зарубіжжя;
	Дидактика	<ul style="list-style-type: none"> - поняття навчання як виду пізнавальної діяльності учнів, його характеристика; - мотиви учіння дітей різних вікових груп, формування їх пізнавальних і творчих інтересів; - принципи і методи навчання, їх класифікація; - поняття про характер і ступені освіти, її елементи; - державний стандарт початкової освіти; - характеристика форм організації навчального процесу, вимоги до сучасного уроку; - стратегії індивідуалізації навчально-виховної роботи з дітьми;

Продовження таблиці 2.4

Теорія виховання	<ul style="list-style-type: none"> - сутність процесу виховання особистості як цілеспрямованої динамічної педагогічної взаємодії; - система безперервного національного виховання; - загальні закономірності, діалектика, принципи, рушійні сили й сучасні ціннісні пріоритети процесу виховання; - напрями й сучасні технології виховання (особистісно зорієнтовані, естетико-екологічного, фізичного, колективного творчого виховання); - виховний потенціал, процес і стадії розвитку дитячого колективу, педагогічне управління колективом;
Методика виховної роботи	<ul style="list-style-type: none"> - актуальні проблеми організації виховної роботи в школі I ступеня; - осмислення процесу виховання особистості дитини з позицій системного, діяльнісного, аксіологічного, культурологічного, синергетичного, особистісного й феноменологічного підходів; - методи, прийоми, засоби виховання дошкільників і молодших школярів; - виховний потенціал навчальної діяльності й змісту навчального матеріалу; - критерії, діагностика й ступені вихованості дітей;
Порівняльна педагогіка	<ul style="list-style-type: none"> - теоретико-методологічні концепції, проблеми підготовки педагога-початківця в зарубіжній і вітчизняній педагогічній освіті; - багатоманітність підходів до організації педагогічного процесу, сучасні погляди на технології діяльності його суб'єктів; - генезис змісту, технології навчання й виховання, шляхів підвищення ефективності початкової освіти за рубежом і в Україні; - інформаційно-суспільні зміни й основні тенденції розвитку дошкільної й початкової освіти в Україні та світі;
Педагогічні технології в початковій школі	<ul style="list-style-type: none"> - технології раннього навчання читання; - технології вільного саморозвитку; - технологія розвивального навчання; - ігрові освітні технології; - колективне творче навчання й виховання;
Інноваційні технології навчання і виховання	<ul style="list-style-type: none"> - особистісно-орієнтовані технології; - інтерактивні технології; - ігрові технології; - технологія групової діяльності; - інтерактивні форми роботи з обдарованими дітьми; - технологія проєктів; - технологія „Створення ситуації успіху”; - технологія самовиховання й самонавчання в початковій школі (технологія М. Монтесорі);
Фізична культура з методикою викладання	<ul style="list-style-type: none"> - історичний характер фізичного виховання, традиції української національної системи фізичного виховання; - мета й завдання фізичного виховання на сучасному етапі розвитку системи освіти; - фізичні вправи як основний засіб фізичного виховання, їх виникнення й розвиток; - особливості прояву методичних принципів навчання та шляхи їх реалізації в процесі фізичного виховання; - загальна характеристика рухових якостей, вікові особливості розвитку рухових якостей;

Продовження таблиці 2.4

Методики викладання окремих предметів	Методика трудового навчання	<ul style="list-style-type: none"> - роль праці у формуванні особистості дитини, види дитячої праці та їх виховний потенціал; - зміст і завдання трудового навчання дітей різних вікових груп, фізичне, розумове, моральне, естетичне виховання дітей у праці; - поняття дидактичних принципів трудового навчання; - методи трудового навчання (словесні методи, метод демонстрації, методи практичної роботи); - форми організації праці дітей різних вікових груп;
	Методика образотворчого мистецтва	<ul style="list-style-type: none"> - мета і завдання викладання образотворчого мистецтва дітям різних вікових груп; - роль образотворчого мистецтва у формуванні особистості, формування потреби до образотворчої діяльності дітей у процесі художнього осмислення світу; - дидактичні принципи викладання образотворчого мистецтва в початкових класах; - урок – основна форма залучення молодших школярів до світу мистецтва, типи, структура та обладнання уроків малювання;
	Методика викладання української мови	<ul style="list-style-type: none"> - формування здатності успішно користуватися видами усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань; - здійснення загальнокультурного розвитку дітей, адаптації їх до життя в певному соціальному середовищі; - зміст і завдання мовно-мовленнєвого розвитку дітей різного віку; - вікові аспекти засвоєння дітьми знань про мову, мовних умінь; - вікові особливості розвитку шестирічних учнів (пропедевтика читання й письма, робота з дитячою книжкою);
	Методика викладання математики	<ul style="list-style-type: none"> - цілісне сприйняття світу, розуміння ролі математики в пізнанні дійсності; - формування початкових математичних знань і способів діяльності на ґрунті засвоєних у передшкільний період математичних уявлень; - особливості опанування умінь визначати ознаки та властивості предметів за формою, розміром, кольором, матеріалом, призначенням; порівнювати предмети за однією або кількома ознаками; здійснювати серіацію предметів; встановлювати найпростіші причинно-наслідкові та просторово-часові зв'язки, лічити предмети, робити елементарні умовисновки, висловлювати прості оцінні судження; - формування усвідомлених і міцних обчислювальних навичок; - особливості розв'язування учбових і логічних задач, задач на класифікацію першокласниками 6 і 7 років;
	Методика викладання природознавства	<ul style="list-style-type: none"> - методологічні основи методики викладання природознавства, освітні, розвивальні та виховні цілі курсу природознавства; - місце природознавства в навчальних планах дошкільної та початкової освіти; - види знань у курсі природознавства (конкретні факти, уявлення, поняття), форми оволодіння ними дітьми різних вікових груп; - робота дітей у куточку природи; спостереження, досліди й практичні роботи як засіб вивчення довкілля, пізнання властивостей об'єктів природи; - поняття про організаційні форми навчання природознавства та сільськогосподарської праці;

Продовження таблиці 2.4

Технології вивчення освітніх галузей початкової освіти	<ul style="list-style-type: none"> - технологія навчання за збільшеними дидактичними одиницями; - технологія сімейного виховання (раннє навчання читати); - „Веселкова педагогічна технологія” для збереження здоров’я дитини; - технологія інтеграції навчальних дисциплін; - технології організації дитячої ігрової діяльності; - технологія проектної діяльності.
---	--

З метою оптимізації професійної підготовки студентів викладачам циклу дисциплін природничо-наукової й професійної та практичної підготовки було запропоновано доповнити матеріал лекційних занять інформаційно-практичною складовою, що зосереджувала змістові акценти щодо забезпечення наступності навчання дітей, випереджуюче спрямовувала їхню навчальну діяльність у контекст квазіпрофесійної й майбутньої професійної.

Координацію засвоєння предметної інформації в рамках навчальних дисциплін здійснювали провідні викладачі кафедр. Доречними виявилися семінари й консультації для педагогів, які були причетні до впровадження експериментальної педагогічної методики. Такі заходи були зорієнтовані на:

- розгляд питань, пов’язаних із загальними підходами до підготовки майбутніх учителів до означеної діяльності;
- виділення змістового наповнення цієї проблеми в контексті різних навчальних дисциплін, уникнення тематичного й змістового дублювання;
- обґрунтування комплексного використання спеціальних прийомів, спрямованих на актуалізацію та збагачення наявних знань, умінь і навичок і встановлення їхньої відповідності іншим дисциплінам;
- конкретизацію складових теоретико-гносеологічного, мотиваційно-ціннісного й проєктивно-технологічного компонентів крізь призму майбутньої професійної діяльності щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Відповідні зміни було введено не лише до лекційних курсів навчальних дисциплін циклів природничо-наукової і професійної та практичної підготовки. Вони відобразилися в планах практичних і лабораторних занять, були передбачені в матеріалах і завданнях для самоконтролю та самостійної роботи

студентів, тематиці доповідей і рефератів, веденні, за потреби, словників ключових термінів. Списки використаної й рекомендованої для опрацювання літератури, презентовані в навчальній і робочій програмах окремих дисциплін, були доповнені джерелами, що репрезентують досліджувану проблему.

За рахунок вибудованої знанневої системи нам вдалося створити міжпредметний інтеграційний модуль, який сконцентрував і репрезентував ресурси нормативних дисциплін, передбачених навчальним планом освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” і став першим ступенем підготовки майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Загалом, змістово-ціннісний етап зосереджувався на формуванні в майбутнього вчителя початкових класів знанневої системи, яка сприятиме усвідомленню суті, специфіки, складових й актуальності проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, створенні належного підґрунтя для можливостей застосування отриманих знань у власній навчальній, квазіпрофесійній і навчально-професійній діяльності. Збагачення мотиваційно-ціннісного контексту процесу професійної підготовки відбувалося на наступних рефлексивно-моделювальному й операційно-діяльнісному етапах.

Ефективність фахового розвитку майбутнього спеціаліста залежить не лише від сформованої в процесі навчання знанневої бази. Професіоналізації вчителя-початківця сприяє моделювання спеціально-предметного контексту його майбутньої діяльності із забезпечення наступності навчання дітей за рахунок поступового переходу від засвоєння навчальної інформації до її застосування в навчальній діяльності. Такий поступовий перехід переакцентує навчально-пізнавальну діяльність студентів з теоретичної площини в практичну, актуалізує механізми педагогічної рефлексії, що сприяє формуванню особистісно-професійного суб'єктивного досвіду майбутнього вчителя початкових класів щодо забезпечення наступності навчання дітей.

Зумовлені організаційно-педагогічні засади професійної підготовки відповідають *рефлексивно-моделювальному етапу* фахової освіти студентів, завдання якого концентрувалися навколо структурування й кристалізації системи психолого-педагогічних знань, формування професійно-педагогічних умінь і навичок, а також розвитку мотивації й ціннісно-сміслових компонентів професійної самосвідомості педагога початкової школи.

Упродовж рефлексивно-моделювального етапу увага була прикута до реалізації першої педагогічної умови підготовки вчителів. Однак домінуючий акцент у навчальному процесі педагогічних ВНЗ здійснювався з урахуванням третьої виділеної нами умови – аксіологічно-рефлексивного супроводу стимулювання позитивної мотивації вчителя до забезпечення наступності навчання.

Таким чином, реалізація рефлексивно-моделювального етапу в процесі експериментального дослідження оптимально відповідала засадам діяльнісно-ціннісної парадигми (В. В. Гузеєв [50]) й послідовно здійснювалася за двома напрямками:

- узагальнення й систематизація знань, формування практичних умінь і навичок професійної діяльності із забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;
- розвиток здібностей особистісної й операційної складових педагогічної рефлексії майбутніх учителів початкових класів.

Зміст навчання на цьому етапі реалізувався на рівні активної спрямованості діяльності, включення творчої уяви й творчого мислення студентів. Доцільним методом організації навчання виявилася квазіпрофесійна діяльність майбутніх учителів, представлена груповими й колективними інтерактивними формами навчання.

З метою підвищення ефективності процесу фахової освіти, реалізуючи другу педагогічну умову професійної підготовки – упровадження спецкурсів і навчальних посібників, спрямованих на формування готовності вчителя до означеної діяльності – на рефлексивно-моделювальному етапі було доповнено

навчальні плани підготовки студентів напряму „Початкова освіта” освітньо-кваліфікаційних рівнів „спеціаліст” і „магістр” такими цільовими спецкурсами:

1) *„Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів”* [206; 207], включений до навчального плану підготовки студентів спеціальності 7.01010201 „Початкова освіта” освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” (IX семестр);

2) *„Формування готовності дитини до школи”* [253; 254], передбачений навчальним планом підготовки майбутніх фахівців у галузі початкової освіти освітньо-кваліфікаційного рівня 8.01010201 „магістр” (X семестр).

З метою інтеграції психолого-педагогічної підготовки студентів було введено також окремий змістовий модуль *„Психолого-педагогічне забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку”* до навчальної дисципліни *„Дитяча психологія”* (включена до навчального плану підготовки студентів спеціальності 7.01010201 „Початкова освіта” освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” (X семестр) [57; 58].

Упроваджені спецкурси стали логічним продовженням і наступними ступенями неперервної професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей. Вони сконцентрували змістові засади теоретико-практичної й методичної підготовки студентів до реалізації наступності освіти на дотичних вікових етапах, посприяли систематизації уявлень, відпрацюванню цільових умінь і навичок упровадження організаційно-педагогічних умов реалізації наступності навчання й розвитку дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Головним принципом побудови спецкурсів стало створення спеціально-предметного контексту майбутньої професійної діяльності студентів із забезпечення наступності навчання. Попри це, передбачалися завдання виявити ресурси забезпечення наступності з точки зору різних аспектів діяльності дотичних ланок освіти – дошкільної й початкової школи, що, на нашу думку, сприяло розширенню суб’єктивного особистісно-професійного досвіду майбутніх учителів початкової школи, наскрізному розумінню цієї проблеми та власної ролі в її вирішенні.

Структуру професійної підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку на рефлексивно-моделювальному етапі подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Структура професійної підготовки
майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей
на рефлексивно-моделювальному етапі**

Освітньо-кваліфікаційні рівні	Магістр	5	Третій		Формування готовності дитини до школи	Технології вивчення освітніх галузей початкової освіти
	Спеціаліст	5	Другий	Дитяча психологія	Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів	
	Бакалавр	1-4	Перший	Міжпредметний інтеграційний модуль		
			Ступені неперервної професійної підготовки	Психологічні дисципліни	Педагогічні дисципліни	Методики викладання окремих предметів

Водночас змістові засади професійної підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, що розглядалися в рамках згаданих спецкурсів, були відображені нами в навчальних посібниках, упроваджених у навчальний процес педагогічних ВНЗ [100; 101; 108].

Зважаючи на пріоритети змістово-діяльнісного контексту навчально-пізнавальної діяльності студентів, у навчальних посібниках було вміщено актуальні питання теоретичного й процесуально-технологічного спрямування щодо проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (див. рис. 2.8).

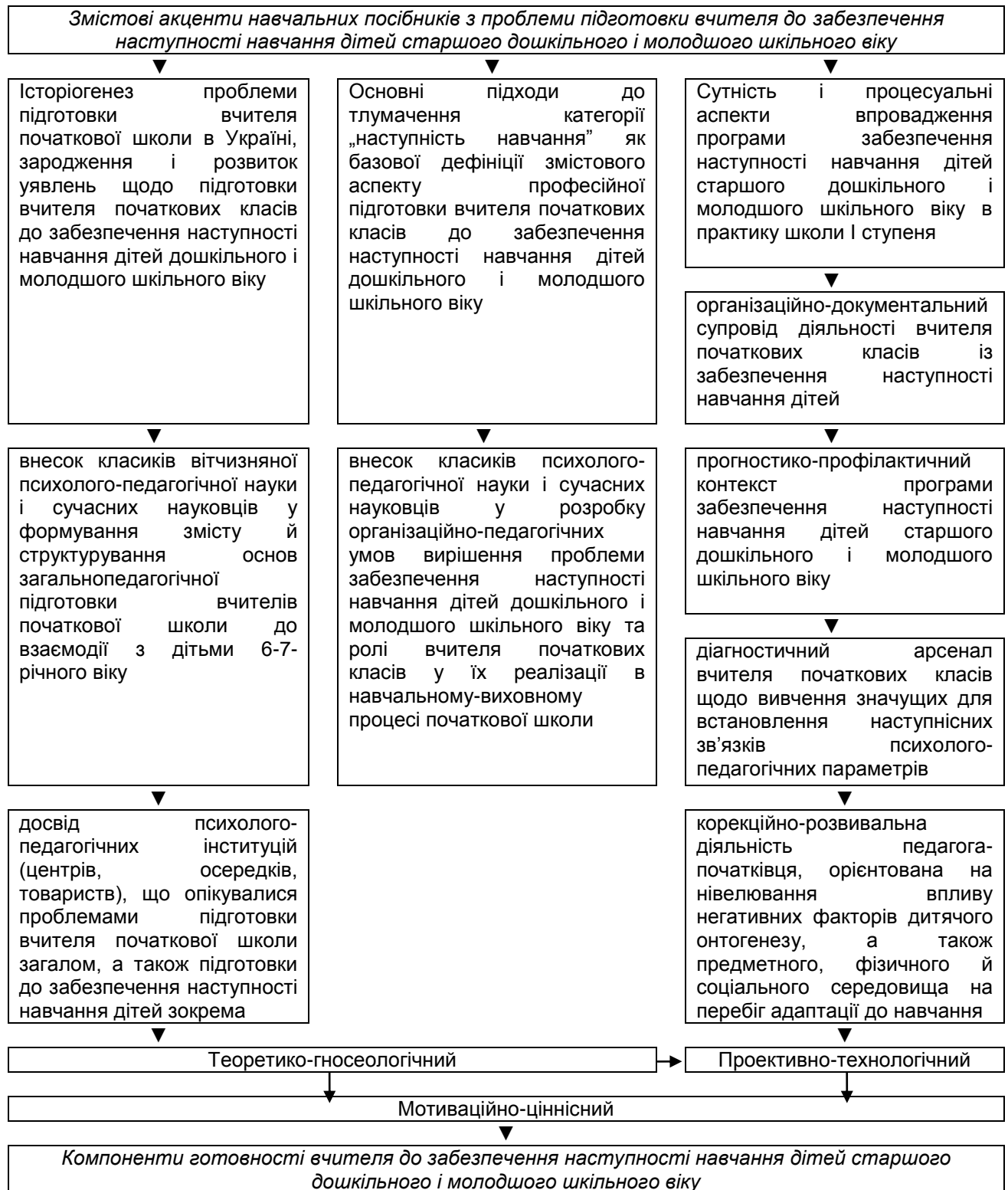


Рис. 2.8. Змістові акценти навчальних посібників з проблеми підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей

У навчальних посібниках передбачено запитання для самоконтролю набутих знань, завдання для самостійної роботи, перелік тем доповідей і рефератів, список використаної та рекомендованої для опрацювання літератури. Завдання для самостійної роботи добиралися з урахуванням

індивідуальних здібностей студентів, їхньої мотиваційної спрямованості на реалізацію професійних функцій із забезпечення наступності навчання. Вони органічно поєднувалися з лекційними, практичними, лабораторними заняттями, передбаченими навчальною й робочою програмами розроблених спецкурсів, розширювали потенціал формування теоретико-гносеологічної й проєктивно-технологічної готовності майбутніх учителів до означеної діяльності

У процесі опанування спецкурсу *„Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів”* (програму спецкурсу див. Додаток Е) майбутні вчителі початкових класів знайомилися з науковими передумовами наступності в навчально-виховному процесі, специфікою методики організації навчання, виховання й розвитку дітей на певних освітніх ступенях (мета, зміст, методи і прийоми, форми організації навчальної діяльності, вимоги до знань та вмінь), позитивним педагогічним досвідом з проблеми реалізації наступності в навчальному комплексі *„дитячий садок – загальноосвітня школа”*. На реалізацію поставленої мети спецкурсу спрямовувалися такі завдання:

- знайомство майбутніх учителів-початківців з програмами навчання, виховання й розвитку дітей у дошкільних навчальних закладах, декларованими вимогами до рівня їхньої навченості й вихованості на етапі переходу від дошкільної до початкової освіти (*„Дитина”, „Малятко”, „Дитина в дошкільні роки”, „Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку”, „Крок за кроком”, „Я у Світі”, „Впевнений старт”* та ін.);

- сприяння розумінню студентами змістового забезпечення освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах і загальноосвітній школі (вимоги до навчальних посібників, підручників, зошитів з друкованою основою, наочних засобів навчання для дітей старшого дошкільного віку, огляд посібників для формування елементарних навичок читання та письма, ознайомлення з навколишнім дітям дошкільного віку, методичне забезпечення інтегрованого курсу *„Художня праця”* в дошкільних закладах);

- формування в майбутніх педагогів умінь реалізації наступності в методах і формах організації навчальної діяльності старших дошкільників і

молодших школярів (порівняння ефективності в різні вікові періоди методів пояснення, розповіді, бесіди, спостереження, демонстрації, ілюстрації, роботи з книгою й підручником, самостійної роботи; специфіка використання на заняттях у дошкільних навчальних закладах, уроках у загальноосвітній школі пояснювально-ілюстративного, репродуктивного, проблемного, частково-пошукового, дослідницького методів навчання);

- виявлення й закріплення в студентів умінь забезпечення наступності у виробленні мовленнєвих навичок і мовних понять (зміст мовної й мовленнєвої роботи в дошкільних навчальних закладах і початковій школі; методика формування поняття про текст, речення, слово, склад, звук, літеру; формування навичок проведення словникових, словниково-логічних вправ з дошкільниками і дітьми молодшого шкільного віку; розвиток фонематичного слуху дітей різних вікових груп; робота з граматичним ладом мовлення й навичками зв'язного висловлювання в дошкільнят і молодших школярів; узгодження відповідності змісту навчальної діяльності пізнавальним і віковим можливостям дітей);

- закріплення в студентів навичок сприяння наступності в розвитку техніки читання й читацької самостійності в дітей різних вікових груп (особливості формування навичок читання в дітей від 2 до 5 років, аналіз світового досвіду з проблеми раннього навчання читання; зміст і форми залучення старших дошкільників до спілкування з дитячою літературою (слухання художніх творів пізнавального характеру, розглядання дитячої книжки тощо);

- з'ясування майбутніми педагогами особливостей забезпечення наступності у формуванні понять природничо-математичного циклу (відповідність віковим й індивідуальним особливостям дітей, зміст природоохоронної роботи в ДНЗ і початковій школі, методика проведення занять у дошкільних закладах, робота в куточку живої природи, формування в дітей поняття про рослинний і тваринний світи, дбайливого ставлення до природи, види самостійної роботи екологічного спрямування для дошкільників

і молодших школярів; зміст математичної освіти в дошкільних навчальних закладах і початкових класах, відповідність змісту навчання математики пізнавальним і віковим можливостям дітей, пропедевтика у формуванні поняття числа, відношення, геометричних уявлень у дітей дошкільного віку, оптимальні педагогічні умови навчання дошкільників елементарної математики, методика проведення математичних занять у ДНЗ, математична логіка для найменших тощо);

- вивчення фахівцями умов наступності в організації художньої творчості дітей на дотичних вікових етапах (прилучення дошкільників і школярів до світу народного мистецтва, організація розуміння й емоційного сприймання творів класичного й сучасного українського мистецтва, виховання інтересу, стимулювання готовності й нахилів до творчої та дослідницької діяльності щодо сприймання пропонованого художнього матеріалу (живопис, графіка, художня література, музика; реалізація наступності у формуванні елементарних зображувальних навичок і навичок роботи з пластичним матеріалом дітей різних вікових груп; масові форми художньої діяльності дошкільників, школярів тощо);

- включення студентів у професійно-педагогічний контекст майбутньої фахової діяльності із забезпечення наступності навчання (зустрічі з творчими педагогічними працівниками, відвідування занять у підготовчих групах, вивчення перспективного інноваційного досвіду діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів із забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку).

Мета спецкурсу „*Формування готовності дитини до школи*” полягала у формуванні в майбутніх учителів теоретико-практичних уявлень про становлення готовності дітей до систематичної навчальної діяльності як однієї з головних умов досягнення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Водночас у процесі спецкурсу переслідувалися завдання, які сприяли структуризації суто практичного компоненту теоретико-гносеологічної й проєктивно-технологічної готовності студентів до реалізації

забезпечення наступності навчання дітей у діяльності початкової школи.

Такими завданнями були:

- з'ясування сутності складових фізичної, інтелектуальної, емоційно-вольової й мотиваційної готовності дітей до навчання в школі, виявлення психологічних особливостей і вікових новоутворень дітей старшого дошкільного віку, важливих для ефективного забезпечення наступності навчання;

- планування заходів, орієнтованих на забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- формування в майбутніх учителів технологічної готовності до реалізації прогностико-профілактичних, діагностичних і корекційно-розвивальних умінь і навичок, розширення необхідного методичного арсеналу з проблем шкільної зрілості й адаптації дітей 6 – 7-річного віку до умов систематичного навчання в початковій школі;

- розробка цільової робочої документації, у якій буде сконцентровано процедурно-організаційний аспект практичного впровадження технології забезпечення наступності навчання в діяльність педагога початкової школи;

- зустрічі з творчими педагогічними працівниками, відвідування занять у підготовчих групах, вивчення перспективного інноваційного досвіду діяльності вихователів ДНЗ з підготовки дітей до школи.

Зміцненню знань, формуванню практичних умінь і навичок професійної діяльності із забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку на рефлексивно-моделювальному етапі сприяли спеціально дібрані форми, методи, прийоми і засоби навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів-початківців, які створювали можливість для внутрішньо вмотивованої й усвідомленої роботи студентів щодо засвоєння теоретико-методичних аспектів досліджуваної проблеми.

Діяльнісно-змістовий контекст організаційно-методичного й психолого-педагогічного супроводу підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання передбачав використання, у першу чергу, інтерактивних технологій

(Т. Ю. Вахрушева [32], О. М. Пехота [191], О. І. Пометун, Л. В. Пироженко [195] та ін.), що стали надійним і дієвим підґрунтям упровадженої педагогічної методики. Інтерактивні технології сприяли створенню в навчальному процесі педагогічних ВНЗ полісуб'єктної педагогічної взаємодії, що передбачала діалогічну форму суб'єкт-суб'єктного спілкування між викладачами та студентами й мала стати прототипом майбутніх педагогічних взаємин учителів-початківців з молодшими школярами. Такий контекст навчального співробітництва, водночас, оптимально запускає механізми педагогічної рефлексії і у викладачів, і в майбутніх учителів початкових класів, що окреслює додаткові потенційні перспективи особистісно-професійного розвитку всіх учасників навчального процесу.

Таким чином, змістом підготовки фахівців на цьому етапі виступила інтерактивна взаємодія, яка передбачала використання методів, форм і засобів діалогічного характеру, що надавали майбутньому педагогу можливість вільної самореалізації в процесі навчання.

Охарактеризуємо найбільш дієві, на наш погляд, інтерактивні технології, які дозволили студентам експериментальних груп вийти на необхідний і достатній особистісно-професійний рівень теоретико-гносеологічного й аксіологічно-рефлексивного розуміння проблеми забезпечення наступності навчання дітей, а також власної ролі в її вирішенні в умовах сучасної початкової школи.

Як було зазначено попередньо, підготовку студентів до забезпечення наступності навчання дітей передбачалося здійснювати за рахунок трансформації їхньої навчальної діяльності через квазіпрофесійну в навчально-професійну. Сутність квазіпрофесійної діяльності полягає у відтворенні на понятійно-практичному рівні умов, особливостей і динаміки педагогічного процесу на початкових етапах шкільного навчання дітей, а також професійних функціональних обов'язків вчителя початкових класів, пов'язаних із психолого-педагогічним супроводом цього актуального й переломного періоду.

У процесі експерименту ми користувалися прийомами колективного взаємонавчання (В. К. Дьяченко, О. Г. Ривін, О. І. Пошетун та ін.): *кооперативного навчання* (робота в парах, у парах змінного складу, у ротаційних трійках, динамічних і варіаційних четвірках), *навчання в малих групах* („Діалог”, „Синтез думок”, „Спільний проект”, „Пошук інформації”, „Коло ідей”), *колективно-групового навчання* („Мікрофон”, „Незакінчені речення”, „Мозковий штурм”, „case-метод”, ділова гра) тощо [78; 79; 195]. Застосування таких форм роботи, на наше переконання, забезпечувало цілісність формування професійної готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, розвивало їхню професійну ідентичність.

Формуванню базових умінь і навичок, що проявляють ознаки майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи, сприяв *метод ігрового моделювання*, який дозволяв імітувати реальну діяльність учителя початкових класів у ситуаціях, пов'язаних із виконанням професійно-педагогічних функцій із забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Гнучкість цього методу дозволяла студентам зосередитися на зборі необхідної інформації, визначені мети, плануванні, організації виконання конкретних дій, контролі, самооцінці й взаємному оцінюванні сформованих у них предметних професійних умінь і навичок з означеної діяльності. Під час формувального етапу експерименту серед методів і прийомів ігрового моделювання ми використовували, передусім, такі (*спецкурс „Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів”*):

- розроблення фрагментів інтегрованих занять, які презентують наступні зв'язки в підготовці до школи й засвоєнні дітьми освітніх галузей „Мови і літератури”, „Математика”, „Природознавство”, „Суспільствознавство”, „Здоров'я і фізична культура”, „Технології”, „Мистецтво”;

- моделювання шляхів налагодження фахового співробітництва між вчителями початкових класів і вихователями дошкільних навчальних закладів

щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- перегляд відеозаписів фрагментів навчальних занять та уроків, планування їхнього продовження, розробка необхідних наочних засобів для логічного досягнення дидактичної мети.

Серед використаних у процесі формувального етапу експерименту різновидів методу ігрового моделювання слід виділити моделювання фрагментів уроків, інтегрованих занять.

Вибір таких прийомів підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання відповідає нагальним завданням сучасної дидактики (М. С. Вашуленко, В. Р. Ільченко, Ю. М. Калягін, І. І. Козак, А. М. Коломієць, К. Л. Крутій, І. М. Лапшина, О. Я. Савченко, В. К. Сидоренко, Г. С. Тарасенко, В. І. Шахов та ін.). Вони передусім спрямовані на методичне оновлення змісту, поглиблення й структурування наступнісних зв'язків між дошкільною й початковою освітою за рахунок проведення занять на основі інтеграції навчального матеріалу з різних галузей знань, об'єднаних навколо одного об'єкта (поняття, явища). Науковці переконані, що такий підхід сприятиме розширенню суб'єктивного досвіду, активізації пізнавальної діяльності дітей, збагаченню їхньої емоційної сфери за рахунок залучення систематизованого дидактичного матеріалу, який дозволить з урахуванням різних аспектів дослідити певне явище, досягти синтетичності знань [217, с. 492].

Саме тому на рефлексивно-моделювальному етапі підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання особлива увага була приділена ознайомленню студентів із специфікою й структурою таких форм роботи, виробленню практичних навичок проведення фрагментів уроків з елементами наступності, інтегрованих занять з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Цей різновид квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів-початківців передбачав необхідність урахування таких умов: ґрунтовного вивчення психолого-педагогічних передумов застосування інноваційних

методик навчання й виховання; ретельної методичної підготовки до викладання інтегрованих курсів або проведення інтегрованих уроків і / або занять.

Таким чином, методична підготовка майбутніх педагогів до розроблення фрагментів уроків, інтегрованих занять передбачала поетапне включення студентів у такі види діяльності:

1) вправлення в доборі й розробленні оптимальних методик навчання і виховання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (активізуючі й розвивальні моделі), детальне ознайомлення з дидактичними можливостями інтегрованих занять;

2) аналіз навчальних програм і календарного планування, логічне й оптимальне поєднання змісту гуманітарних і природничо-математичних дисциплін; зіставлення матеріалу різних предметів, визначення тем, близьких за змістом або метою використання, блоків знань з різних предметів, які підпорядковані одній темі;

3) відбір навчального, логічно взаємопов'язаного, компактного дидактичного матеріалу, зорієнтованого на формування знань про певний об'єкт (поняття, явище) на якісно новому рівні;

4) організація двостороннього навчально-виховного процесу; ретельний відбір змісту, методів, прийомів навчання з урахуванням вікових можливостей дітей;

5) систематизація прийомів організації різних видів і результатів творчої діяльності старших дошкільників і молодших школярів, їх комбінування для оптимізації досягнення мети:

- виразне декламування (читання) вірша, зіставлення його з картиною, складання діалогів з героями твору, доповнення художніх описів, міркувань;

- сприймання вірша, музики, картини, визначення співзвучності цих творів, їх естетична оцінка; складання словесних, графічних, хореографічних малюнків за мотивами художніх творів;

- слухання, виразне читання, переказування в особах казки, легенди, міфу, виконання до них малюнків (аплікацій) або колективної художньої композиції;

складання діалогів з героями художніх творів (казок, оповідань, картин, музичних творів), інсценізації;

- робота з прислів'ями й приказками, народними прикметами; коментування їхнього змісту, відновлення деформованих елементів фольклорних творів, складання тексту за змістом прислів'я;

- відгадування загадок, ребусів, кросвордів; зіставлення тексту загадки й малюнків-ілюстрацій, спостереження за виражальними можливостями мовних засобів;

б) поелементний аналіз сформульованої дидактичної мети й передбачених планом-конспектом різновидів діяльності, визначення можливих труднощів, прогнозування перспектив розвитку.

Зразок розробленого студентами експериментальних груп інтегрованого заняття представлено в додатку Ж.

Дієвою формою моделювання професійно подібної діяльності майбутніх педагогів стала *ділова гра* (А. О. Вербицький [35], В. С. Коломієць [96], І. М. Носаченко [172] та ін.), у якій на основі імітаційних й ігрових моделей оптимально відтворювався спеціально-предметний контекст і зміст їхньої професійної діяльності щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Використання ділових ігор, на нашу думку, оптимально сприяло формуванню у вчителя початкових класів уміння поєднувати теоретичні знання з досліджуваної проблеми з практичною навчальною діяльністю, змодельованою щодо конкретних реальних умов і нормативів сучасної початкової школи.

Упровадження ділових ігор у навчальний процес педагогічних ВНЗ дозволило вирішити такі завдання:

- стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів, підвищення інтересу до процесу навчання у ВНЗ, активація їхніх творчих здібностей;

- розвиток практичного мислення майбутніх учителів, уміння аналізувати ситуацію, приймати конструктивні рішення, діяти самостійно й згідно змодельованих обставин, знаходити можливі ресурси для вирішення проблеми;

- імітація умов, особливостей, динаміки навчальної ситуації на межі переходу дітей від дошкільної до початкової освіти, а також функціональних обов'язків і професійних взаєностосунків педагогічних працівників, причетних до забезпечення наступності навчання дітей 6 – 7-річного віку;

- сприяння прийняттю професійних норм суб'єкт–суб'єктного спілкування з молодшими школярами, розширення індивідуального педагогічного досвіду;

- з'ясування поглядів студентів на власну майбутню професійну діяльність щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Так, наприклад, під час вивчення теми „Психологічна готовність дитини до шкільного навчання” (*спецкурс „Формування готовності дітей до школи”*) нами була проведена ділова гра „Психолого-педагогічне забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку”, метою якої було максимальне імітування базових засад діяльності вчителя початкових класів щодо забезпечення наступності навчання (технологічну картку ділової гри див. Додаток К). У грі брали участь студенти напряму підготовки „Початкова освіта” освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”, які були розподілені на рольові групи (заступники директора з навчально-виховної роботи школи I ступеня, вчителі початкових класів, вихователі дошкільних навчальних закладів, батьки дітей 6 – 7-річного віку). Зважаючи на виокремлені нами організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (див. пп. 1.2), у діловій грі були досягнуті такі завдання:

- узагальнення й систематизація здобутої теоретико-практичної інформації з проблеми забезпечення наступності навчання;

- розвиток умінь застосовувати наявні психолого-педагогічні знання для аналізу складових проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- сприяння розумінню організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання: формування психологічної (інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної) готовності дітей до навчання в школі; вивчення психологічних особливостей старших дошкільників як умови забезпечення наступності навчання; організація процесу адаптації школярів;

- структурування функцій менеджменту педагогічної діяльності й розуміння професійних зв'язків за фахом, які сприятимуть ефективному вирішенню проблеми забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи.

Таким чином, ділова гра в умовах швидкого зростання обсягу професійно спрямованої інформації, необхідності більш якісної її обробки та засвоєння, оптимально відповідаючи діяльнісно-змістовому контексту професійної підготовки вчителя початкових класів, стала ефективним засобом формування міцних і глибоких знань з досліджуваної проблеми, поглиблення й розширення діапазону практичних умінь і навичок студентів, розвитку в них мотивації та значущих якостей щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Досвід упровадження методики підготовки майбутніх учителів початкових класів переконав, що потужний резерв розвитку в студентів професійно важливих для забезпечення наступності навчання якостей несуть *педагогічні проекти* (В. В. Гузеєв [50], П. С. Лернер [138], О. М. Пехота [177] та ін.). Головною причиною в користь вибору таких прийомів для фахової освіти майбутніх учителів-початківців стали їх високі інтеграційні можливості, які дозволяли мобілізувати знаннєво-практичні й мотиваційно-ціннісні ресурси в змодельованій ситуації професійно подібної діяльності й були оптимально зорієнтовані передусім на самостійну діяльність студентів (індивідуальну, групову або колективну) [78; 79].

Належне змістове навантаження у квазіпрофесійній діяльності майбутніх учителів-початківців несли *інформаційні проекти*, спрямовані на збирання й систематизацію інформації, її аналіз й узагальнення, ознайомлення з нею широкого загалу студентів експериментальних груп. Доречним доповненням

під час вивчення спецкурсів „Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів”, „Формування готовності дітей до школи” виявилися виступи, публікації доповідей у збірниках матеріалів студентських конференцій, усні педагогічні журнали, дискусії й диспути щодо теоретико-методичного розв’язання вчителем проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Попри це, ефективності накопичення знаньєвих ресурсів з означеної проблеми сприяло створення інформаційної бази даних (картотеки періодичних і наукових видань, переліку доступних веб-ресурсів, нормативної бази тощо) за різними аспектами психолого-педагогічного супроводу наступності навчання.

Високої результативності в процесі формування теоретико-гносеологічної готовності студентів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку дозволила досягти технологія „Круглий стіл”, яка переслідувала завдання стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів щодо засвоєння професійно-спрямованої цільової інформації, розвиток умінь вести колективне обговорення, дискутувати, відстоювати власну думку тощо. Дана технологія передбачала: формулювання актуальності проблеми забезпечення наступності навчання для сучасних реформ у галузі дошкільної й початкової освіти, виголошення доповідей учасниками круглого столу, колективне обговорення, прийняття рішень й узагальнення результатів сумісної діяльності. Доречним у процесі проведення круглого столу виявилось об’єднання науково-практичних зусиль щодо досліджуваних аспектів проблеми забезпечення наступності навчання викладачів психолого-педагогічних дисциплін і студентів – майбутніх учителів початкових класів.

Ця технологія була використана під час вивчення теми „Шкільна зрілість як педагогічна проблема” (спецкурс „Формування готовності дітей до школи”). Ми мали на меті з’ясувати історіографію проблеми, внесок відомих науковців у її виокремлення й обґрунтування, визначити базові передумови формування шкільної зрілості й окремі аспекти, які потребують психолого-педагогічного супроводу від учителя початкових класів.

Під час круглого столу обговорювались такі питання:

- історико-критичний аналіз розробки аспектів шкільної зрілості в працях видатних педагогів (Ш. О. Амонашвілі, В. К. Котирло, С. Ф. Русової, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського) і психологів (Л. І. Божович, Л. С. Виготського, Ю. З. Гільбуха, В. В. Давидова, О. В. Запорожця);

- сучасні дослідження проблеми формування готовності дітей до шкільного навчання (Н. І. Гуткіна, О. Є. Кравцова, І. М. Лапшина, Р. В. Овчарова, О. В. Проскура);

- сутність понять „шкільна зрілість” і „психологічна готовність до шкільного навчання” (на основі досліджень А. М. Богуш, Н. І. Гуткіної, Н. Л. Клочко, О. Л. Кононко, Г. І. Назаренко, О. В. Проскури, Т. О. Фадєєвої, Л. О. Федорович та ін.);

- складові шкільної зрілості (інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної, соціальної);

- психолого-педагогічні основи підготовки дітей до навчання в школі.

У процесі формувального етапу експерименту в рамках спецсемініарів досить активно впроваджувалися також дослідницькі й творчі проекти. *Дослідницькі проекти (спецкурс „Формування готовності дітей до школи”, навчальна дисципліна „Дитяча психологія”)*, у першу чергу, зорієнтовувалися на генерацію студентами нових ідей щодо цільового психолого-педагогічного супроводу наступності навчання дітей, висунення й перевірку гіпотез, моделювання під них відповідних педагогічних ситуацій, визначення шляхів їх практичного розв’язання вчителем початкових класів. Водночас ефективність деяких з реалізованих дослідницьких проектів студенти згодом, на операційно-діяльнісному етапі, мали можливість перевірити під час проходження педагогічної практики, використати за основу в процесі підготовки й написання кваліфікаційних дипломних робіт.

Зважаючи на важливість розвитку в процесі професійної підготовки профілактико-прогностичних, діагностичних, корекційно-розвивальних умінь і навичок учителя щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, як складових проективно-

технологічної готовності, серед тем, які пропонувалися студентам для індивідуального або групового дослідження й обговорювалися в рамках спецкурсів, були, наприклад, такі:

„Системний аналіз чинних підходів до діагностики шкільної зрілості дітей”;

„Психолого-педагогічна діагностика інтелектуальної готовності старших дошкільників до систематичного навчання”;

„Психодіагностика емоційно-вольової готовності дітей до навчання в школі”;

„Діагностичні індикатори мотиваційної готовності до школи, їх корекція й розвиток”;

„Порівняльний аналіз діагностичних батарей, зорієнтованих на дослідження сформованості шкільної зрілості дітей”;

„Порівняльний аналіз авторських адаптаційних курсів „Вступ у шкільне життя”;

„Психолого-педагогічна профілактика, діагностика й корекція шкільної дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку”;

„Психодіагностика і корекція психоемоційного і соціального статусу учнів початкових класів”;

„Профілактика, діагностика й корекція шкільної тривожності дітей молодшого шкільного віку”;

„Психодіагностика й корекція порушень цілепокладання й операційного блоку навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку”;

„Психодіагностика й корекція порушень моторного програмування графічних рухів, планування, реалізації й поелементного контролю за процесом письма першокласників”;

„Дослідження й урахування в навчальному процесі індивідуального латерального профілю учнів молодшого шкільного віку” тощо.

Під час упровадження методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

в навчальний процес педагогічних ВНЗ, студенти експериментальних груп були причетні до реалізації *творчих проектів*, тематика яких передусім визначалася логікою спільної діяльності й професійними інтересами майбутніх учителів-початківців щодо означеної діяльності. Серед таких проектів мали місце:

- розроблення макетів рукописних тематичних журналів, педагогічних альманахів, стіновок з різними цільовими рубриками, добірками статей з проблеми психолого-педагогічного супроводу наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи, інформаційними повідомленнями для батьків майбутніх першокласників;

- підготовка колективних колажів, рекламних проектів, у яких презентуються базові засади психолого-педагогічного супроводу наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- організація й запис інтерв'ю з учителями початкових класів, вихователями дошкільних навчальних закладів, які мають новітній позитивний досвід розв'язання проблеми забезпечення наступності навчання дітей на межі дотичних вікових періодів психічного розвитку;

- створення ігротеки дидактичних ігор й ігрових завдань для формування психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі;

- укомплектування стимульного матеріалу для здійснення діагностики різних аспектів шкільної зрілості, особливостей психічного розвитку дошкільників, адаптації до навчальної діяльності молодших школярів як базових умов забезпечення наступності;

- планування корекційно-розвивальних заходів, забезпечення достатньої методичної бази для проведення занять за напрямками, які відображають ненормативний розвиток значущих для шкільного навчання психофізичних і психосоціальних функцій, що можуть виступити факторами дезадаптації молодших школярів;

- підбір і фрагментарне проведення психотехнічних вправ адаптаційного курсу „Вступ у шкільне життя” тощо.

Творчі проекти, розроблені індивідуально або мікрогрупами, захищалися на заняттях і супроводжувалися електронними презентаціями, текстами, іншим

візуальним супроводом. Зазначимо, що вони виконували подвійну роль, оскільки були й засобом взаємонавчання, і предметом вивчення.

Інтеграційний та інтерактивний характер носили також педагогічні проекти, які готувалися й проводилися колективно студентами різних курсів. До розробки таких проектів залучалися студенти освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”, досвід квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності яких дозволяв демонстрацію певних залежностей змістового й методичного боку проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Загалом педагогічні проекти дозволили поглибити знання, структурувати уявлення про досліджувану проблему, удосконалити практичні вміння й навички студентів, розширити рефлексивні можливості їхнього особистісно-професійного суб'єктивного досвіду з проблеми забезпечення наступності навчання дітей.

Розвитку навичок педагогічного менеджменту, професійної складової „Я-концепції”, що передбачають формування проєктивно-технологічної готовності майбутніх учителів до неперервного аналізу ситуацій і вирішення на цій основі різних за змістом, формою, складністю і спрямованістю професійних завдань щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, сприяло використання *методу аналізу конкретних ситуацій (case-study)*. Він створив гарні можливості для актуалізації необхідних знаннєвих ресурсів, відпрацювання способів прийняття різних адекватних змодельованим реальним або штучним обставинам обґрунтованих педагогічних рішень, сприяв розвитку в студентів рефлексивного мислення, аналітичних, творчих, комунікативних, соціальних умінь, спрямованих на відбір й аналіз найбільш важливих психолого-педагогічних індикаторів конкретної проблеми [79, с.24]. Розв'язання майбутніми вчителями таких професійних завдань на основі реальних шкільних ситуацій викликало певні особистісні й професійні відчуття й переживання, що, власне, ставало предметом подальшого рефлексивного аналізу.

У формувальному експерименті case-метод ми максимально адаптували щодо предмету нашого дослідження, мети й завдань спецкурсів „*Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів*” і „*Формування готовності дітей до школи*”, у рамках яких він і впроваджувався. Відповідно його цільове призначення ми вбачали в необхідності розвитку в студентів особистісної й операційної складової педагогічної рефлексії, формуванні у майбутніх учителів початкових класів професійно орієнтованих умінь і навичок здійснювати конкретні види роботи, які імітують діяльність учителя початкових класів із забезпечення наступності навчання. Типово нами використовувалися структуровані кейси (highly structured case), що зосереджували предметну інформацію стосовно однієї з організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Змістовою основою кейсів виступали:

- створені навчальні посібники;
- описи конкретних ситуацій зі шкільної практики, систематизовані масиви емпіричних даних, отриманих попередньо на основі діагностики окремих складових психологічної готовності дітей до шкільного навчання, продукти дитячої творчості;
- зафіксовані на основі схем стандартизованого спостереження студентами попередніх курсів, учителями початкових класів, батьками особливості перебігу адаптаційних механізмів у першокласників;
- відео- й аудіотека з різними зразками впровадження елементів технології забезпечення наступності навчання викладачами, учителями, студентами під час проходження практики, що використовувалися для рефлексивного аналізу й / або самоаналізу та наступного обговорення (фрагменти занять, уроків, індивідуальні й групові діагностичні сеанси, корекційно-розвивальні заняття тощо).

Практична процедура case-study типово передбачала: індивідуальну самотійну роботу студентів з матеріалами кейсу, спрямовану на ідентифікацію, формулювання ключових альтернатив, пропозицій розв'язання або передбачуваних необхідних дій для вирішення проблеми; роботу в малих

групах щодо узгодження бачення студентами базової проблеми й шляхів її вирішення; презентацію й експертизу результатів роботи малих груп в рамках загальної дискусії.

Зразок розробленого кейсу подано в додатку Л.

Під час формувального етапу експерименту поруч із case-study нами активно використовувався *метод розробки робочої документації*, спрямований на закріплення й практичне застосування знань, формування на їх основі вмінь і навичок вирішувати завдання з планування, організації й контролю вчителем аспектів забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Застосування цього методу відбувалося в рамках спецкурсу „*Формування готовності дітей до школи*”, а також змістового модуля „*Психолого-педагогічне забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку*” („*Дитяча психологія*”).

Розширюючи в першу чергу потенціал теоретико-гносеологічного й проєктивно-технологічного компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання, ми намагалися в рамках використання методу розробки робочої документації спроектувати такі види індивідуальних завдань, які б сприяли формуванню в студентів навичок відбору й моніторингу найбільш значущих для встановлення наступнісних зв'язків між дошкільною й початковою освітою параметрів вікового індивідуального розвитку, навченості, вихованості дітей, їхньої соціальної ситуації розвитку в дошкільному періоді.

Одним з різновидів цільової робочої документації вчителя початкових класів, який розробляли студенти експериментальних груп, стали *вікові діагностичні картки розвитку дітей*. На наше переконання, ефективність впровадження організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання в практику закладів освіти залежить від чіткого розуміння вчителями основних параметрів психічного розвитку дітей на дотичних вікових етапах, які визначають його вікові й індивідуальні особливості, динаміку й потенційні ресурси (прогноз зони найближчого розвитку).

У процесі розроблення таких робочих документів майбутні вчителі початкових класів мали зважати на низку такі вимоги:

- картка розробляється окремо для кожного вікового періоду;
- у ній відображаються основні й важливі для психічного (інтелектуального й особистісного), а також морфофункціонального розвитку дітей параметри, характерні для конкретного вікового періоду;
- картка оптимально демонструє психічні новоутворення, важливі для вікового розвитку дітей у наступному, дотичному періоді онтогенезу;
- вона пояснює діагностичні індикатори криз психічного розвитку, які присутні у вікових періодах, що стають предметом розробки;
- вікова діагностична картка розкриває ресурси провідної діяльності окремого періоду дитячого розвитку, а також їх наступнісний взаємозв'язок з провідною діяльністю дотичного періоду;
- картка передбачає посилання на діагностичні методики, за рахунок яких можна дослідити введені до її змісту параметри вікового й індивідуального розвитку дітей.

Водночас ми вважаємо, що серед моніторингових документів, що несуть високу інформативність, мають потужні діагностичні резерви й стануть надійною основою для встановлення психолого-педагогічного діагнозу й прогнозу безперервного й оптимального розвитку дітей 6 – 7-річного віку, профілактики й корекції можливих ускладнень, повинні бути представлені ті, що максимально розкривають виділені нами організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності навчання дітей на дотичних вікових періодах. Для прикладу, згадаємо робочі документи, зміст і процедурні складові яких також ставали предметом розроблення майбутніх учителів початкових класів:

- *картка випускника дошкільного навчального закладу*, яка опрацьовується вихователем і покликана презентувати загальну інформацію про сім'ю, її участь у вихованні й підготовці дитини до школи, вплив на майбутню адаптацію до навчальної діяльності; особливості психофізичного розвитку, стану здоров'я, розвитку пізнавальної, емоційно-вольової сфер, комунікації, поведінки й мотивації дошкільників на межі вступу до школи;
- *інформаційний лист першокласника та його родини* (заповнюється батьками й концентрує максимум необхідної й достатньої інформації про

психофізичний розвиток дітей до вступу до школи, рівень побутового комфорту сім'ї, родинні традиції, мотиваційні настанови дошкільників на майбутнє навчання тощо);

- *картка здоров'я дитини* (ведеться медичними працівниками і вміщує інформацію про особливості психофізичного розвитку, стану й групи здоров'я дитини на момент вступу до школи, відомості дизонтогенезу, фактори ризику, що можуть провокувати проблеми в адаптації до шкільного навчання тощо);

- *картка психологічного дослідження рівня розвитку дитини на етапі вступу до школи* передбачає вивчення рівня розвитку пізнавальних психічних процесів, сформованості латерального профілю дітей на етапі переходу від дошкільної до початкової освіти, а також інших важливих діагностичних індикаторів, що відображатимуть міру їхньої шкільної зрілості;

- *картка педагогічного дослідження рівня розвитку дитини на етапі вступу до школи* (загальна обізнаність дитини, сформованість навичок лічби, звукового синтезу слів, фонематичного слуху, читання, зв'язність мовлення, графічні вміння тощо);

- *картка фізичного розвитку дитини на етапі вступу до школи* (вміщує інформацію про особливості фізичного розвитку дітей, їхню фізичну вправність, відповідність цих параметрів віковій нормі розвитку);

- *картки спостереження за адаптацією дітей до навчання* та ін.

Як бачимо, предметом професійно подібної діяльності студентів у процесі розробки робочої документації виступало змістове й процедурне насичення таких моніторингових документів. Під час їх упорядкування майбутнім учителям доводилося також зважати на методи, на основі яких вони передбачали досягнути поставленої діагностичної мети, що додатково стимулювало формування проєктивно-технологічної готовності до забезпечення наступності навчання дітей. Серед них, очевидно, було представлено діагностичні методиками, спрямовані на дослідження психологічної готовності дітей до шкільного навчання, вікових та індивідуальних особливостей пізнавального розвитку, адаптованості першокласників до шкільного режиму; комунікативно-вербальні методи (анкети, інтерв'ю, бесіди);

методи збору незалежних характеристик; схеми стандартизованих спостережень за особливостями навчання, поведінки, комунікації дітей тощо.

Загалом, результати апробації методу розробки робочої документації показали достатню продуктивність для професійної підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання. Створення моніторингових карток вимагало від студентів високого рівня інтегрованості наявних знань, умінь і навичок щодо означеної діяльності, професійного включення в проблему, належних рефлексивних здібностей для її візуальної презентації. Зауважимо, що власне бачення змістового й процесуально-технологічного насичення моніторингових карток ми презентували в навчальному посібнику „Психолого-педагогічне забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку” [108].

У процесі реалізації третьої педагогічної умови професійної підготовки – аксіологічно-рефлексивний супровід стимулювання позитивної мотивації вчителя до забезпечення наступності навчання – ми переслідували завдання максимально розвивати здібності до педагогічної рефлексії, передбачаючи, що це забезпечуватиме становлення майбутніх учителів як суб’єктів педагогічної діяльності, прилучатиме їх до гуманістичних цінностей педагогічної професії.

Усі використанні на рефлексивно-моделювальному етапі методи і прийоми педагогічної взаємодії, спрямованої на підготовку вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, несли належне рефлексивне навантаження, стимулюючи студентів до самоактуалізації, самооцінки й самоаналізу наявного професійно-педагогічного досвіду. Попри це, формуванню мотиваційно-ціннісної готовності студентів експериментальних груп до означеної діяльності сприяв розроблений нами *тренінг*, зорієнтований на розвиток особистісної й операційної складових педагогічної рефлексії за рахунок використання методів рефлексивного самоаналізу й зворотного групового зв’язку.

Тренінг – це активна форма навчання, під час якої студенти отримують не лише фахові знання і вміння, а, передусім, професійний і особистісний досвід через формування навичок самоконтролю й саморегуляції, розвитку емпатії й

педагогічної рефлексії, збалансування самооцінки за рахунок глибинного самоаналізу, занурення у власний когнітивний і чуттєвий досвід [157; 251; 252]. Такий досвід є запорукою успішної суб'єктифікації майбутніх учителів початкових класів і формується під час активної взаємодії з реальним професійним середовищем або в умовах, які максимально наближують майбутню професійну сферу, тобто, у квазіпрофесійній діяльності [19, с. 194].

Тренінгова взаємодія передбачала роботу з групою з незмінним складом учасників упродовж п'яти днів, оскільки кожне тренінг-заняття послідовно розкривало потенціал розвитку здібностей до педагогічної рефлексії й емпатії студентів, сприяло усвідомленню необхідності переосмислення власних професійних цінностей щодо взаємодії з дітьми 6 – 7-річного віку.

Під час розробки тренінгу ми скористалися ресурсними психологічними методами індивідуальної й групової рефлексії, серед яких: проведення вправ, спрямованих на емпатійне включення (мовленнєве, тілесне, інтонаційне тощо); проведення рефлексивних бесід, інтерв'ю, монологів-імпровацій; спостереження за власними діями та діями інших студентів у професійно значущих ситуаціях з їх подальшим обговоренням; виконання творчих робіт, які актуалізують і проєктують мотиваційно-ціннісні ресурси студентів щодо майбутньої діяльності із забезпечення наступності навчання; створення рефлексивних професійних автопортретів; робота зі спеціальними опитувальними листами, стандартизованими діагностичними методиками, що стимулюють особистісну й професійну рефлексію; складання перспективної програми індивідуального саморозвитку „Я-концепції” тощо.

Розроблений нами тренінг вимагав послідовної реалізації п'яти змістових блоків, за рахунок яких планувалося досягнути конкретної мети щодо формування в студентів здібностей до особистісної й професійної педагогічної рефлексії, розвитку мотиваційно-ціннісних настанов на суб'єкт–суб'єктний тип взаємин з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, підтримання цінностей дитячої субкультури (цільову структуру тренінгу див.

таблицю 2.6, а програму тренінгу з теми „Розвиток здібностей майбутніх учителів до педагогічної рефлексії” в додатку М).

Таблиця 2.6

Цільова структура тренінгу
„Розвиток здібностей майбутніх учителів до педагогічної рефлексії”

№ з/п	Назва	Завдання
1	Знайомство. Фактори професійної спрямованості	<p>Уведення учасників у ситуацію тренінгу:</p> <ul style="list-style-type: none"> - створення умов для адаптації до групової взаємодії, вироблення принципів і правил роботи групи; - повідомлення мети тренінгу, основних завдань; - з'ясування кола професійних інтересів і цінностей майбутніх учителів початкової школи; - діагностика професійних та особистісних якостей учасників, які є визначальними для розвитку складових педагогічної рефлексії й формування „Я-концепції”; - робота з поетапного вироблення окремих найважливіших особистісно-професійних рис, необхідних для майбутньої діяльності; - інформування учасників про важливі напрямки, концепції педагогіки й психології, у яких розробляються засади формування зрілої особистості; - вироблення навичок саморефлексії;
2	Рефлексивне мислення. Розвиток емпатії й навичок ефективного спілкування	<ul style="list-style-type: none"> - закріплення атмосфери довіри, прийняття; - розвиток емпатії й рефлексивного спілкування; - стимулювання спостережливості, уміння аналізувати невербальний репертуар інших; - аналіз впливу дистанції й позиції людей під час спілкування на його продуктивність; - формування вміння встановлювати й підтримувати контакт; - тренування в спілкуванні з людьми, що перебувають у різних емоційних станах; - розвиток уміння відслідковувати свій стан і контролювати його (саморегуляція); - вправлення в розвитку навичок ораторського мистецтва; - створення уявлень про власний суб'єктивний досвід, усвідомлення й прийняття його варіативності;

Продовження таблиці 2.6

3	Професійні навички. Стимулювання особистісної і професійної рефлексії	<ul style="list-style-type: none"> - актуалізація особистісних рефлексивних здібностей (самопостереження, самоаналіз, саморегуляція); - робота з підсвідомими витісненнями й переносами з дитинства; пошук власної автентичності; - активізація процесів особистісної й професійної самосвідомості; - складання списку професійно важливих якостей для вчителя початкових класів, аналіз і постановка мети щодо їх розвитку; - стимулювання рефлексивної професійно-педагогічної спрямованості студентів;
4	Розвиток професійних цінностей. Педагогічна децентрація	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток особистісної орієнтації студентів у сфері професійних цінностей; - аналіз шкали професійних цінностей і переорієнтація педагогічної свідомості на особистість й індивідуальність дитини; - осмислення міри педагогічної й особистісної відповідальності за повноцінність психічного розвитку дітей; - пошук власних пріоритетів для гармонізації взаємин у системі „учитель – учень” – „дорослий – дитина”; - формування навичок педагогічної децентрації й чіткого диференціювання власної професійної позиції;
5	Розробка індивідуальної програми саморозвитку „Я-концепції”	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток ретроспективної й прогностичної педагогічної рефлексії; - робота над складовими „Я-концепції”, формулювання прогнозу їх розвитку, конкретних цілей, розстановка часових меж; - робота над усвідомленням власних психічних можливостей.

Таким чином, під час рефлексивно-моделювального етапу підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей на основі моделювання в навчальному процесі педагогічного ВНЗ змістово-діяльнісного контексту майбутнього професійного середовища, а також поєднання інтерактивних методів і прийомів професійно подібної діяльності відбувається перехід кількісного накопичення відомостей і фактів у нову особистісно-професійну

якість студентів – уміння застосовувати засвоєнні аспекти означеної проблеми в процесі подальшої навчально-професійної діяльності.

Досягнуті результати сприяли можливості ефективного переходу майбутніх учителів на наступний етап професійної підготовки – операційно-діяльнісний, пов'язаний із практичною реалізацією здобутих фахових знань, умінь і навичок під час педагогічної практики й виконання студентами науково-дослідних робіт.

Основні завдання *операційно-діялісного етапу* зосереджені на інтеграції психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, а саме:

- стабілізації й корекції сформованих професійно орієнтованих знань, умінь і навичок з означеної проблеми;
- практичній апробації засвоєних організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей;
- виробленні індивідуального стилю діяльності в початковій школі, закріпленні гуманістичних цінностей суб'єкт-суб'єктних педагогічних взаємин;
- розвитку навичок науково-дослідної роботи тощо.

Педагогічна практика як різновид практичної професійно-педагогічної підготовки студентів і прототип майбутньої професійної діяльності створює умови для інтеграції знань, умінь і навичок щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в реальний контекст педагогічної взаємодії в початковій школі.

Діяльнісно-змістові засади педагогічної практики оптимально сприяють професіоналізації індивідуального стилю діяльності майбутніх учителів, оскільки спрямовуються на формування теоретико-гносеологічного, мотиваційно-ціннісного й проєктивно-технологічного компонентів готовності студентів до забезпечення наступності навчання дітей, розвиток навичок педагогічної рефлексії через самоспостереження, самоаналіз і самодіагностику власного суб'єктивного професійного досвіду з означеної проблеми, отримання

кваліфікованого зворотного зв'язку від учителів, викладачів, методистів.

Педагогічна практика є наскрізною для всього періоду навчання у ВНЗ. Вона охоплює декілька взаємопов'язаних етапів, де кожен наступний ґрунтується на результатах попереднього, знаходиться з ним у певному логічному зв'язку, що забезпечує її безперервність і послідовність [89, с. 4-5].

Зважаючи на виділені протиріччя в організації педагогічної практики студентів (див. пп. 2.1), розуміючи важливість змістового й методичного аспектів її організації для розвитку компонентів готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, на основі аналізу існуючих програм [89] нами було розроблено систему уточнюючих завдань, спеціально зорієнтованих на відпрацювання й конкретизацію практичної професійної підготовки вчителя до означеної діяльності.

I етап. Навчально-виховна практика II – IV курсів

Дидактична практика (III курс, V семестр, 2 тижні)

1. Вивчення психолого-педагогічного й методичного потенціалу підручників (за вибором студента) для початкової школи щодо забезпечення наступності навчання;

2. Підготовка й проведення декількох фрагментів уроків з використанням елементів наступності навчання у вивченні окремих змістових тем, понять тощо, передбачених тематичним і календарним плануванням.

Методична практика (III курс, VI семестр, 2 тижні)

1. Аналіз календарного й тематичного планування на предмет реалізації наступнісних зв'язків;

2. Спостереження за діяльністю вчителя на уроках з різних навчальних дисциплін. Виявлення й аналіз ефективності використання педагогом шляхів реалізації наступності навчання молодших школярів (порівняльний аналіз раніше здобутих і нових знань; пропедевтика наявних знань під кутом зору майбутніх, їх трансформація; передбачення відповідних методів і форм організації діяльності учнів; цілеспрямоване використання наочних посібників, проблемних та інтерактивних методів навчання тощо).

Спеціальна практика (IV курс, VII семестр, 1 тиждень)

1. У процесі спілкування з учителями початкових класів, практичним психологом вивчення досвіду навчального закладу щодо дослідження психологічної готовності дітей до навчання в школі (аналіз ресурсів діагностичних методик, ознайомлення з отриманими емпіричними даними, здійснення на їх основі прогнозу успішності наступності навчання дітей молодшого шкільного віку);

2. Користуючись експертними характеристиками вчителя, психолога, виявлення дітей „групи ризику” з розвитку дезадаптаційного синдрому, з'ясування причин шкільної неуспішності, спостереження за навчально-пізнавальною активністю, поведінкою, комунікацією дезадаптованих молодших школярів на основі стандартизованих схем або розроблених студентами дослідницьких алгоритмів; написання психолого-педагогічної характеристики на учня (-ів).

II етап. Педагогічна практика IV – V курсів

Навчально-методична практика (IV курс, VIII семестр, 6 тижнів)

1. Підготовка й проведення уроків з різних навчальних дисциплін, передбачення й реалізація під час уроків принципу наступності навчальних і змістових впливів; за наявності необхідних дозволів відеозапис проведених уроків з метою подальшого методичного використання під час навчання у ВНЗ;

2. Виготовлення необхідної наочності для проведення уроків, з урахуванням наступнісних і міжпредметних зв'язків, оформлення у вигляді творчого проекту.

Педагогічна (стажерська) практика (V курс, IX семестр, 8 тижнів)

1. Вивчення й опис досвіду налагодження наступнісних зв'язків між початковою школою й дитячими навчальними закладами території обслуговування;

2. Долучення до діагностики психологічної готовності дітей до навчання в школі (розробка стимульного матеріалу, діагностичних карток, загальної звітної документації тощо), аудіо й / або відеозапис з методичною метою індивідуального та групового сеансів діагностики;

3. Ознайомлення з адаптаційними програмами „Вступ у шкільне життя”, проведення окремих вправ, занять, їх аналіз; аудіо й / або відеозапис декількох фрагментів; моніторинг міри психофізіологічної та соціально-психологічної адаптації першокласників;

4. Корекційно-розвивальна робота (планування, розроблення програми, добір вправ) з першокласниками, які мають труднощі в навчанні, виражені ознаки дезадаптаційного синдрому; під наглядом практичного психолога проведення індивідуальних і групових корекційних занять, аудіо й / або відеозапис окремих фрагментів занять з методичною метою.

III етап. Педагогічна практика магістрів (V курс, IX семестр, 8 тижнів)

1. Аналіз нормативної бази (закони, постанови, інструктивні листи) й новітнього педагогічного досвіду (ознайомлення з тематикою виступів на наукових конференціях, зібраннях, семінарах) з проблеми забезпечення наступності навчання дітей на межі дошкільної й початкової освіти;

2. Вивчення досвіду роботи обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, районного (міського) методичного кабінету щодо вирішення окресленої проблеми;

3. Ознайомлення з роботою кафедри дошкільної та початкової освіти щодо створення належних науково-методичних засад професійної підготовки студентів до забезпечення наступності навчання дітей 6 – 7-річного віку;

4. Аналіз навчальних планів і програм підготовки фахівців напряму „Початкова освіта” освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”; відвідування занять з навчальних дисциплін, які реалізують підготовку студентів до означеної діяльності; аналіз, підготовка й самостійне проведення кількох занять.

Таким чином, загальнопедагогічна практична підготовка як різновид навчально-професійної діяльності формує потенційні ресурси студентів щодо відпрацювання необхідних знань, умінь і навичок, важливих для впровадження технології забезпечення наступності навчання дітей на дотичних освітніх етапах у власну фахову діяльність, стимулює в них розвиток здібностей до

особистісної й професійної складових педагогічної рефлексії, мотивує й переконує у важливості психолого-педагогічного супроводу початку дітьми систематичного навчання в школі. Реалізовані під час практики навчальні завдання дають можливість студентам зануритися в майбутній професійно діяльний контекст сучасної початкової школи, що сприяє реалізації виокремлених нами педагогічних умов підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Водночас одне із завдань операційно-діяльнісного етапу фахової підготовки було зорієнтоване на розвиток навичок науково-дослідної роботи студентів, розширення їхнього суб'єктивного професійного досвіду щодо забезпечення наступності освітніх впливів. Цей різновид навчально-професійної діяльності забезпечувався в процесі реалізації курсових і дипломних досліджень, які сприяли формуванню й розвитку в майбутніх учителів початкової школи таких професійно значущих якостей:

- системного бачення, аналізу й моделювання педагогічних явищ, оптимізації власних професійних та особистісних ресурсів щодо розв'язання актуальних протиріч, проблем у галузі дошкільної і початкової освіти;

- глибокого засвоєння теоретичного підґрунтя проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- рефлексивної відкритості щодо вибудови й постійного самовдосконалення індивідуально-професійної стратегії педагогічної взаємодії з учнями на основі вивчення й аналізу наукової, навчально-методичної літератури, нормативної бази, передового педагогічного досвіду, зіставлення теоретичних та емпіричних даних з означеної проблеми, їх інтерпретації, пояснення й узагальнення.

Зважаючи на важливість цих професійно-педагогічних якостей для цілісності й ґрунтовності фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, нами запропоновано розширити тематику курсових і дипломних робіт, що сприятиме науковій розробці актуальних проблем психолого-педагогічного супроводу наступності навчання дітей на межі переходу від дошкільної до початкової освіти.

Тематика курсових робіт

1. Використання інтерактивних технологій у процесі підготовки дітей до школи.
2. Розвиток пізнавальних психічних процесів старших дошкільників.
3. Пропедевтика формування графічних навичок у дітей 5-6-річного віку.
4. Використання ресурсів ігрової діяльності дошкільників для підготовки дітей до систематичного шкільного навчання.
5. Пропедевтика формування обчислювальних навичок у старших дошкільників.
6. Формування елементарних навичок читання в дітей старшого дошкільного віку.
7. Мовленнєвий розвиток старших дошкільників.
8. Організація навчальної діяльності молодших школярів.
9. Розвиток мотивації навчання дітей молодшого шкільного віку.

Тематика дипломних робіт (освітньо-кваліфікаційний рівень „бакалавр”)

1. Психолого-педагогічний супровід формування психологічної готовності дітей до систематичного навчання.
2. Психолого-педагогічне забезпечення первинної адаптації першокласників до шкільного навчання.
3. Умови забезпечення наступності в системі фізичного (...*екологічного, естетичного*...) виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.
4. Розвиток логічного мислення дітей старшого дошкільного віку.
5. Розвиток фізичних якостей у дітей старшого дошкільного віку.
6. Розвиток творчого мислення в дітей старшого дошкільного віку.
7. Розвиток пізнавальних можливостей дітей старшого дошкільного віку.
8. Розвиток спостережливості й уваги дітей старшого дошкільного віку.
9. Розвиток пам'яті в дітей старшого дошкільного віку.

Тематика дипломних робіт

(освітньо-кваліфікаційний рівень „спеціаліст”)

1. Особистісно орієнтовані технології як засіб оптимізації наступнісних зв'язків між дошкільною й початковою освітою.

2. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

3. Педагогічний моніторинг наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

4. Наступність упровадження новітніх педагогічних технологій у дошкільному навчальному закладі й початковій школі.

5. Формування й розвиток позитивної „Я-концепції” молодших школярів.

6. Психолого-педагогічний супровід учнів початкових класів із порушеннями мотивації навчальної діяльності.

7. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень.

Таким чином, передбачені методикою різновиди навчальної, квазіпрофесійної й навчально-професійної діяльності, упроваджені в навчальний процес з дотриманням обґрунтованих педагогічних умов і на основі розробленої моделі підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в педагогічному ВНЗ, посприяли формуванню в студентів показників мотиваційно-ціннісного, теоретико-гносеологічного й проєктивно-технологічного компонентів готовності, що створило належні науково-методичні й аксіологічно-рефлексивні передумови для кваліфікованої реалізації отриманих знань, умінь, навичок у їхній майбутній професійній діяльності.

Висновки до другого розділу

1. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми дослідження, виокремлені компоненти готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей, експериментальні дані, отримані на констатувальному етапі експерименту, дозволили нам сформулювати *педагогічні умови* підготовки вчителя, а саме: реалізація діяльнісно-змістового контексту підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання; упровадження спецкурсів і навчальних посібників, спрямованих на формування

готовності вчителя до означеної діяльності; аксіологічно-рефлексивний супровід стимулювання позитивної мотивації вчителя до забезпечення наступності навчання; системний моніторинг сформованості готовності вчителя до забезпечення наступності навчання на основі спеціально розробленої діагностичної програми. Зазначені педагогічні умови були покладені в основу побудови „Моделі підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку”.

2. Структура розробленої *моделі* охоплює чотири компоненти: цільовий, змістовий, технологічний і результативний, послідовна реалізація яких у навчальному процесі педагогічних ВНЗ сприятиме неперервності й цілісності професійної освіти. *Цільовий компонент* репрезентує кінцевий результат підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. *Змістовий компонент* є важливою складовою методики підготовки студентів до означеної діяльності й створює належні передумови для засвоєння професійно спрямованої системи фахових знань, умінь і навичок, мотивації й ціннісно-сміслових компонентів професійної самосвідомості, що детермінуються специфікою майбутньої суб'єкт–суб'єктної взаємодії з дітьми 6 – 7-річного віку. Засвоєння майбутніми вчителями змісту освіти відбувається впродовж кількох послідовних етапів, поступове розгортання яких відповідає *технологічному компонентові* моделі. Він представлений різними формами навчальної діяльності студентів у педагогічних ВНЗ (навчальною, квазіпрофесійною, навчально-професійною). *Результативний компонент* відповідає завершальному етапові моделювання професійної підготовки вчителя й дає можливість зіставити отримані результати з очікуваною метою впровадження нової методики професійної освіти.

3. Під час формувального етапу експерименту розроблено, обґрунтовано й апробовано методику підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку на кожному з послідовних етапів. *Змістово-ціннісний етап* передбачав вибудову

міжпредметного інтеграційного модуля на основі виокремлення й об'єднання потенційних ресурсів навчальних дисциплін професійної освіти, передбачених навчальним планом підготовки фахівців напряму „Початкова освіта” щодо формування теоретико-гносеологічної й проєктивно-технологічної готовності студентів до забезпечення наступності навчання дітей. Базовою формою діяльності студентів на даному етапі стала навчальна діяльність академічного типу, реалізована в традиційних для педагогічних ВНЗ лекціях, практичних (семінарських), лабораторних заняттях. Цей етап став першим у структурі професійної підготовки майбутніх учителів до означеної діяльності.

На *рефлексивно-моделювальному* етапі створено сприятливі умови для реалізації квазіпрофесійної діяльності студентів, яка максимально розкривала особливості їхньої майбутньої фахової діяльності із забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Методика професійної підготовки на цьому етапі реалізовувалась у межах спецкурсів „Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів”, „Формування готовності дитини до школи”, а також змістового модуля „Психолого-педагогічне забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку” навчальної дисципліни „Дитяча психологія”. Квазіпрофесійну діяльність студентів було представлено груповими й колективними інтерактивними методами навчання, найбільш дієвими з яких виявились ігрове моделювання, ділова гра, круглий стіл, педагогічні проєкти, case-study, розробка робочої документації, тренінг тощо. Упроваджені цільові спецкурси відображають другий і третій ступені професійної підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей.

Неперервне формування готовності до означеної діяльності завершується *операційно-діяльнісним етапом*. Базовою формою діяльності на даному етапі стала навчально-професійна діяльність, яка реалізувалася під час педагогічної практики й написання студентами різних науково-дослідних робіт.

Основні матеріали другого розділу відображено в публікаціях автора [99-102; 108; 110-112].

РОЗДІЛ 3

ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Стан підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Експериментальна робота з розроблення, обґрунтування й апробації методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей тривала впродовж трьох етапів: констатувального (2007 – 2008), формувального (2009 – 2010) й контрольнo-узагальнювального (2011 – 2012).

Констатувальний етап експерименту передбачав розв'язання таких конкретних дослідницьких завдань: виокремити компоненти, критерії, показники й рівні готовності студентів до забезпечення наступності навчання (див. пп.1.3); розробити діагностичний арсенал для вивчення стану підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, а також його динаміки; спрограмувати систему кількісної обробки емпіричних даних, отриманих на основі застосування різних методів дослідження; реалізувати діагностичну процедуру, обробити емпіричні дані й констатувати початковий рівень готовності студентів до забезпечення наступності навчання дітей.

Процедура розроблення діагностичного арсеналу передбачала попередню роботу щодо з'ясування чіткості, зрозумілості формулювання запитань і/або тестових завдань, а також міри охоплення показників, які підлягають дослідженню. Запитання склалися таким чином, щоб відповіді на них респондентів найточніше характеризували досліджуване явище й давали про нього надійну інформацію. Унеможливлувалися будь-які підказки в формулюванні й попереджувалася неоднозначність у відповідях респондентів. У процесі використання самозвітів і незалежних характеристик і студенти, і

експерти (викладачі окремих навчальних дисциплін) отримували ідентичні інструкції й уніфіковані кількісні критерії для оцінювання їх сформованості.

Методи кількісної обробки емпіричних даних добиралися з урахуванням того, що педагогічні процеси мають імовірнісний характер. Причинно-наслідкові зв'язки визначаються багатьма чинниками, які не можна передбачити наперед і повністю врахувати. Під час розрахунків кількісних показників використовувався нормальний розподіл частот. Для обробки результатів експериментального дослідження їм надавався зручний для обчислення й сприймання вигляд (таблиці, діаграми).

Для діагностики рівня сформованості показників кожного виокремленого компонента готовності нами були розроблені відповідні методики, що увійшли до діагностичної програми дослідження готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей (див. Додаток Н). Вона передбачала реалізацію трьох діагностичних процедур, які зорієнтовувалися на дослідження початкового рівня мотиваційно-ціннісної, теоретико-гносеологічної й проєктивно-технологічної готовності студентів до означеної діяльності. Їх послідовність відповідала складеній діагностичній програмі.

Для з'ясування рівня розвитку кожного з виділених компонентів готовності і їх показників застосовувалися три – чотири методи дослідження, побудовані на основі суб'єктивного (самооцінювання, самозвіт, анкетування), об'єктивного (рейтинг успішності, експертне оцінювання, виконання контрольних завдань), проєктивного (виконання творчих завдань) підходів. Це дало змогу на основі врахування кількох незалежних характеристик вивчити особливості їх формування, виявити прогалини, простежити динаміку розвитку, з'ясувати кінцевий рівень фахової підготовки майбутніх учителів.

Максимальна й мінімальна кількість балів за кожним компонентом визначалася як середнє арифметичне балів оцінок показників. Таким чином, максимальна кількість балів для визначення рівня сформованості показників мотиваційно-ціннісної готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей склала 10 балів, теоретико-гносеологічної – 40 балів, проєктивно-технологічної – 33 бали. Коефіцієнт міри готовності студентів до

забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку за окремими компонентами обчислювався за формулою:

$$K_i = \Sigma n_i / \Sigma m_i, \quad (3.1)$$

де K_i – коефіцієнт готовності кожного компонента, Σn_i – сума фактично отриманих балів за кожним компонентом, Σm_i – максимально можлива кількість балів за окремим компонентом.

Отже:
$$K_z = (K_{mz} + K_{tz} + K_{nz}) / 3, \quad (3.2)$$

де K_z – загальний коефіцієнт готовності; K_{mz} – коефіцієнт мотиваційно-ціннісної готовності; K_{tz} – коефіцієнт теоретико-гносеологічної готовності; K_{nz} – коефіцієнт проєктивно-технологічної готовності.

Обчислення K_z дозволяють визначити, до якої групи за мірою розвитку досліджуваних ознак можна віднести конкретного студента з експериментальної вибірки. Для розподілу використовувалися нерівності [131]:

<i>Рівні готовності</i>	<i>Межі рівнів</i>
<i>Творчий (ТВ)</i>	$0,85 \leq K_z \leq 1,00$
<i>Творчо-репродуктивний (ТР)</i>	$0,51 \leq K_z \leq 0,84$
<i>Репродуктивний (Р)</i>	$0 \leq K_z \leq 0,50$

До констатувального етапу експериментального дослідження було залучено 500 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника й Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Через природний відсів експериментальна вибірка зменшилася до 488 студентів, які й брали участь у подальшій експериментальній взаємодії. Протягом експериментальної роботи кількість студентів експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) груп не змінювалася.

Усі отримані на констатувальному етапі дослідження емпіричні дані були занесені до зведеної таблиці. З урахуванням масиву емпіричних даних на основі процедури попарного відбору (М-методу) досліджувані були розподілені в ЕГ й КГ так, щоб у кожному з них окремо потрапили представники з абсолютно

однаковими або близькими характеристиками: в ЕГ і КГ рівночисельно були представлені студенти з творчим, творчо-репродуктивним і репродуктивним рівнем розвитку K_3 . У процесі формування ЕГ і КГ ми додатково скористалися прийомом балансування: зважали на початковий рівень мотиваційно-ціннісної (K_{m1}), теоретико-гносеологічної (K_{m2}) й проєктивно-технологічної (K_{m3}) готовності студентів до означеної діяльності. Таким чином, до ЕГ увійшли 242, а до КГ – 246 майбутніх учителів початкової школи. Вибірки є рівномірними.

Перша діагностична процедура констатувального етапу передбачала вивчення рівнів сформованості показників *мотиваційно-ціннісної готовності* майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Для одержання емпіричних даних використовувалися такі методи: робота студентів з опитувальними листами, самооцінка майбутніми вчителями й експертне оцінювання викладачами сформованості окремих показників і компоненту загалом на основі розроблених діагностичних методик. Розробляючи їх, ми переслідували можливість з'ясувати дійсний стан мотиваційно-ціннісної готовності студентів на основі суб'єктивного і об'єктивного підходів. Зокрема, в опитувальному листі студентів поєднано ці два підходи: *об'єктивний* – кожен показник діагностується десятьма позиціями (всього 30 запитань і/або тестових завдань), відповіді на які оцінюються за принципом „правильно – не правильно”, „адекватні пояснення – не змістовні пояснення” тощо. Правильні відповіді оцінювалися 1 балом, помилкові – 0 балів, неповні за замістом – 0,5 балів. Відповіді типу „не знаю”, „не можу відповісти однозначно”, повна відсутність відповіді оцінювалися в 0 балів; *суб'єктивний* – 10-бальна шкала самооцінки студентами міри розвитку кожного з 10 показників компонентів готовності. Додатково діагностичні індикатори щодо особливостей мотиваційно-ціннісної готовності студентів було отримано на основі *проєктивного* підходу – творчої діяльності на задану тему.

У такий спосіб ми намагалися з'ясувати, яким чином студенти оцінюють власну мотиваційно-ціннісну спрямованість на забезпечення наступності навчання, а також реально наявні в них професійні ресурси щодо досліджуваної

нами проблеми (див. розділ П.1 додатку П). Ці дані ми порівнювали з оцінками експертів (усього 40 осіб), яким пропонували карту експертного оцінювання готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, так само побудовану на основі 10-бальної шкали відповідей (див. Додаток Р). До цієї карти увійшли 10 виокремлених нами показників компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання. Міру розвитку показників мотиваційно-ціннісної готовності студентів демонструють показники І блоку (див. Додаток Р, блок 1).

Аналіз відповідей студентів показав нижче середнього рівень розвитку показників мотиваційно-ціннісної готовності (див. таблицю 3.1). Зауважимо, що середній бал об'єктивної оцінки знань, самооцінки студентів, експертного оцінювання кожного окремого показника тут і далі визначався як середнє арифметичне отриманих балів ЕГ і КГ за цим показником.

Таблиця 3.1

Узагальнені результати оцінювання показників мотиваційно-ціннісної готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (констатувальний зріз)

№ з/п	Показники мотиваційно-ціннісної готовності	Середній бал вибірки					
		Об'єктивна оцінка		Результати самооцінки студентів		Результати експертної оцінки	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Міра усвідомленості значущості забезпечення наступності навчання для неперервного пізнавального й особистісного розвитку дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку	5,6	5,8	6,9	6,4	6,1	5,8
2	Характер професійної мотивації, спрямованої на практичну реалізацію засад особистісно орієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми на етапі їхнього переходу від дошкільної до початкової освіти	5,3	5,3	5,9	6,1	5,3	5,5
3	Інтенсивність і стійкість цільових установок щодо визнання самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду онтогенезу	5,3	5,5	6,4	6,7	5,7	5,9
Середня оцінка в балах		5,4	5,5	6,4	6,4	5,7	5,7

Як бачимо, усереднені значення за першим показником мотиваційно-ціннісної готовності для ЕГ склали 6,2 бали, а для КГ – 6 балів.

Значущість проблеми забезпечення наступності навчання визнається переважною більшістю респондентів (72%). Серед аргументів на користь актуальності цієї проблеми найтипівішими були: *„Дитячий садок дає „ази” навчання. Перед тим, як іти в початкову школу, діти повинні оволодіти найпершими потрібними їм знаннями й навичками, які будуть базовими для подальшого навчання, налаштуватись на навчальний процес”* (33%); *„Ця проблема досить важлива, адже закладів дошкільної освіти дуже мало сьогодні (особливо в сільській місцевості). Дитячі дошкільні заклади потрібні, щоб готувати дитину до школи психологічно, розумово й фізично. Діти, які не відвідували дитячих садків, до школи не готові”* (30%); *„Проблема є важливою через те, що дитячий садок навчає малюків спілкуванню з навколишнім середовищем, прищеплює любов до навчання, виховує повагу до старших та однолітків. Дошкільний навчальний заклад є межею, через яку діти потрапляють у шкільне життя”* (19%); *„Розв’язання цієї проблеми сприятиме пришвидшенню адаптації в кожному наступному періоді (садок, початкова школа, середня школа, ВНЗ...”*(11%); *„Навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку повинно бути наступним, безперервним і систематичним”* (7%).

Таким чином, можна констатувати, що майбутні вчителі, як правило, усвідомлюють значущість наступності навчання для гармонійності й повноцінності психічного розвитку дітей на етапі початку їхнього шкільного навчання. Проте в них виявляються несформовані уявлення щодо власної ролі в цьому процесі. Студенти (близько 55%) схильні більше покладатися на результат розвитку дітей у дошкільний період, не зорієнтовані на співпрацю з сім’єю й вихователями ДНЗ щодо формування шкільної зрілості дошкільнят.

Ці висновки корелюють з даними середніх значень результатів об’єктивної й експертної оцінки за іншими показниками мотиваційно-ціннісної готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей. Так, за другим показником для ЕГ вони складають 5,3 бали як унаслідок роботи студентів з

опитувальним листом, так і за результатами експертного оцінювання. Для КГ середні значення вибірки за цим самим показником дорівнюють 5,3 і 5,5 балів відповідно. Оцінка міри розвитку третього показника також вказує на результати, що відповідають репродуктивному рівню розвитку: для студентів ЕГ вони в середньому дорівнюють 5,3 бали (для КГ – 5,5); експерти оцінили міру готовності студентів ЕГ у 5,7 балів, КГ – 5,9 балів відповідно.

Підтвердженням одержаних даних стали результати творчої діяльності студентів з теми: „Як я бачу дитину в контексті наступності дошкільної й початкової освіти?”. Інтерпретація малюнків дозволила виявити, що більшість майбутніх учителів початкових класів (61%) орієнтовані на вирішення проблеми виключно в рамках компетенції й виконання функціональних обов'язків власного фаху. Вони не вважають необхідним розглядати її системно, у контексті неперервного психічного розвитку дітей. На малюнках студентів з цієї групи зображується шкільна або дошкільна атрибутика, акцентується увага на базових характеристиках педагогічної взаємодії окремо для дошкільної і початкової освіти, промальовуються індикатори соціальної ситуації розвитку дошкільників і підкріплюється їх важливість для майбутнього шкільного навчання (див. рис. С.1 додатку С).

Натомість малюнки 39% студентів, зорієнтованих на розуміння специфіки забезпечення наступності навчання як такої, що передбачає врахування вчителем особливостей розвитку дітей до вступу до школи, погляд на них як на сукупного носія індивідуально-психологічних і вікових особливостей, суб'єкта навчальної діяльності, містять, наприклад, атрибути зміни провідного виду діяльності, зосередженість на інтересах і потребах дитини тощо. Зразок виконання малюнка цієї групи досліджуваних подано на рис. С.2 додатку С.

Загалом, за результатами вивчення початкового рівня сформованості показників мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей можна зробити наступні висновки: творчий рівень цього компоненту готовності виявлено в 6,5% осіб ЕГ і 5,3% КГ; творчо-репродуктивний притаманний 34,3% діагностованих студентів ЕГ і

32,5% КГ; репродуктивний рівень мотиваційно-ціннісної готовності виявлено в 59,2% учасників експерименту ЕГ і 62,2% КГ.

Друга діагностична процедура констатувального етапу мала за мету з'ясувати міру розвитку в студентів показників *теоретико-гносеологічної готовності до забезпечення наступності навчання дітей*.

Процедура по аналогії з першим дослідницьким етапом будувалася на основі розроблених нами діагностичних опитувальних листів для студентів (див. розділ П.2 додатку П) і карти експертного оцінювання готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей (див. Додаток Р, блок П). Використовувався також аналіз рейтингу успішності студентів з навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу й методик викладання окремих предметів.

Зауважимо, що повнота знань студентів визначалася за обсягом виконаних тестових завдань і вдалих відповідей на поставлені запитання опитувального листа. Під глибиною ми розуміли характер зв'язків між окремими елементами психолого-педагогічних знань, рівень оперування майбутніми вчителями предметними уявленнями, поняттями, категоріями, які стосуються досліджуваної проблеми. Усвідомленість знань, на нашу думку, вимагає сформованості внутрішньо- й міжпредметних зв'язків, що формуються при студіюванні дисциплін психолого-педагогічного циклу й методик викладання окремих навчальних предметів. Її індикаторами ми вважали вміння пояснити спосіб виконання завдання, аргументувати власний вибір, установити причинно-наслідкові зв'язки тощо. Здатність до практичного застосування знань у педагогічній діяльності передбачає розуміння студентами специфіки навчально-розвивального середовища закладів дошкільної й початкової освіти, причин і факторів, які перешкоджають установленню наступнісних зв'язків, уключення знань у модель власної навчальної, науково-дослідної й майбутньої професійної діяльності, а також наявний досвід такої діяльності.

Узагальнені результати оцінювання окремих показників теоретико-гносеологічної готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей подано в таблиці 3.2. Обробка емпіричних даних показала, що переважна

більшість досліджуваних (32,4%) за цими показниками перебуває в межах творчо-репродуктивного рівня (середній бал для ЕГ і КГ – 6,4 бали). Близько 60% студентів вдалося виконати мінімальну кількість завдань (1 – 4), лише 7,7% студентів виконали на належному рівні всі десять завдань.

Таблиця 3.2

**Узагальнені результати оцінювання показників
теоретико-гносеологічної готовності майбутнього вчителя до забезпечення
наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку
(констатувальний зріз)**

№ з/п	Показники теоретико-гносеологічної готовності	Середній бал вибірки					
		Об'єктивна оцінка знань		Результати самооцінки студентів		Результати експертної оцінки	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Повнота, глибина й рівень засвоєння знань з окресленої проблеми	6	6,1	6,7	6,2	6,2	5,9
2	Ступінь усвідомленості та інтегрованості знань до змісту фахового досвіду	6,2	6,5	7	6,9	6,6	6,4
3	Здатність до практичного застосування знань у педагогічній діяльності	6	6,4	6,8	7,1	6,4	6,2
Середня оцінка в балах		6,1	6,3	6,8	6,7	6,4	6,2

Варті аналізу відповіді студентів на деякі з поставлених запитань, представлених у додатку П. Так, наприклад, відповідаючи на запитання „Чи вважають сьогодні наступність базовим принципом освіти?” (пункт 2.1.2), стверджувальну відповідь дали 76% респондентів ЕГ і КГ; 24% таким принцип наступності не вважають.

Відповіді студентів на пп. 2.1.5 – 2.1.7 дозволяють з'ясувати сформованість у них уявлень про умови забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Представимо відповіді респондентів, згруповані за спільним змістом: наявність дошкільних закладів (24%); створення належної методичної та матеріальної бази закладів освіти, покращення їхнього фінансування (12%); узгоджена робота ДНЗ і початкової школи (12%); тісна співпраця вихователів і вчителів у плані формування шкільної зрілості (12%); зв'язок ДНЗ і школи (відвідування уроків, виховних закладів, екскурсії, спільні методичні заходи тощо) (9%); удосконалення програм, упровадження нових технологій навчання (9%); ускладнення

навчального матеріалу, випереджуюче навчання (9%); підтримка сім'ї, навчання й підготовка до школи в домашніх умовах (6%); підготовчі заняття при школах (3%); функціонування навчально-виховних комплексів (2%); професіоналізм учителя (2%).

Отже, переважаючими відповідями студентів ЕГ і КГ є ті, що окреслюють організаційні засади забезпечення наступнісної взаємодії закладів дошкільної й початкової освіти (36%). У необхідності різноаспектної співпраці ДНЗ і початкової школи щодо створення умов для забезпечення наступності навчання переконані 38% респондентів. Водночас їхні відповіді на пункт 2.3.1. щодо узгодженості діяльності перших суспільних ланок освіти розділилися практично навпіл: 48,3% студентів вважають їхню роботу щодо забезпечення наступності навчання не узгодженою, а 51,7% – узгодженою. Таким чином, акцент на потребі функціонування зв'язків між ланками освіти роблять 18% респондентів. Переважну роль сім'ї у формуванні шкільної зрілості дітей визнає 6% опитаних. Лише 2% студентів актуалізують проблему належної професійної підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей.

Заслуговує уваги той факт, що 45% студентів виявилися не компетентними в сучасному законодавстві в галузі дошкільної й початкової освіти (пп. 2.1.9 – 2.1.10), де окреслюється проблема забезпечення наступності навчання, звучать настанови щодо шляхів її реалізації, а також пріоритети вдосконалення підготовки вчителя до такої діяльності. Інші (55%) назвали такі документи: Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ ст.)” (35,3%), Закон України „Про освіту” (29,4%), Державний стандарт початкової освіти (30%), Концепція розвитку освіти – 12-річна школа (5,3%).

Таким чином, вивчення міри оволодіння студентами згаданих вище показників дозволило зробити висновок про початковий рівень сформованості їхньої теоретико-гносеологічної готовності до забезпечення наступності навчання дітей: творчий рівень виявлено лише в 7% осіб експериментальної і 8,4% контрольної груп; творчо-репродуктивний притаманний 33,5% й 31,3% діагностованих студентів ЕГ і КГ відповідно; репродуктивний рівень знань констатовано у 59,5% (ЕГ) і 60,3% (КГ) майбутніх учителів початкової школи.

Міра розвитку *проективно-технологічної готовності* студентів до забезпечення наступності навчання дітей виступала предметом дослідження *третього діагностичного етапу* (див. таблицю 3.3), процедура якого також будувалася на основі використання опитувальних листів, самооцінки студентів (див. розділ П.3 додатку П), а також експертного оцінювання міри розвитку досліджуваного компонента готовності (див. Додаток Р, блок III). Перед початком і наприкінці формувального етапу експерименту студентам було запропоновано також виконання контрольних завдань (див. Додаток Т).

Таблиця 3.3

Узагальнені результати оцінювання показників проективно-технологічної готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (констатувальний зріз)

№ з/п	Показники проективно-технологічної готовності	Середній бал вибірки					
		Об'єктивна оцінка		Результати самооцінки студентів		Результати експертної оцінки	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Повнота розвитку вмінь упровадження й контролю ефективності педагогічної технології забезпечення наступності навчання	6,1	6,3	7,3	7,6	6,6	6,6
2	Сформованість прогностико-профілактичних умінь і навичок проектування змісту, напрямів і перспектив індивідуального розвитку дітей 6 – 7-річного віку з метою попередження можливих труднощів у період їхньої адаптації до навчання	6,4	6,5	7,2	7,3	6,5	6,4
3	Правильність виконання й ступінь автоматизації системи діагностичних заходів, орієнтованих на вивчення різних аспектів забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку	6,5	6,6	7,2	7,4	6,8	6,5
4	Розвиток корекційно-розвивальних умінь для створення сприятливих організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності у формуванні значущих шкільних функцій для успішного навчання	6,7	6,7	7,1	7,2	6,7	6,8
Середня оцінка в балах		6,4	6,5	7,2	7,4	6,7	6,6

Повнота розвитку вмінь студентів щодо впровадження й контролю ефективності педагогічної технології забезпечення наступності навчання для ЕГ становить 6,7 балів, а для КГ – 6,8 балів. Це означає, що уявлення на предмет організації наступнісних зв'язків між дошкільям і початковою школою

в студентів сформовані не належним чином. Неповні й відносно обґрунтовані відповіді презентують 33% студентів ЕГ і 30,8% опитаних з КГ. Відповідно, в кожній з груп більша частина (59,7 % ЕГ і 61,2% КГ) респондентів виявилася не спроможна змодельовати структуру діяльності педагога початкової школи щодо забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи.

За другим показником проективно-технологічної готовності середній бал за трьома оцінками складає 6,7 балів для студентів обох груп, за третім – 6,7 балів для ЕГ і 6,8 балів для КГ, за четвертим – 6,8 і 6,9 балів відповідно.

Системний аналіз відповідей студентів (пп. 3.2.4 – 3.2.9 додатку П), показав, що їм важко визначитися з переліком факторів психічного розвитку дошкільників, урахування яких допоможе вчителю здійснити надійний прогноз успішності навчання (51,2% для ЕГ і 49,6% для КГ). Викликали додаткові труднощі завдання, які вимагали моделювання системи профілактичних заходів для попередження можливих труднощів учнів у навчанні (тільки 21,3% студентів ЕГ і 21,6% КГ добре впоралися з завданням).

Варто зауважити також, що лише незначна частина (17,8% студентів ЕГ і 16,4% КГ) майбутніх учителів змогла аргументовано спроектувати програму супроводу наступнісних зв'язків, виокремити психолого-педагогічні індикатори, які мають виступати змістовою основою діагностичного забезпечення наступності навчання дітей. У завданнях (пп. 3.3.6, 3.3.9 – 3.3.10), що передбачали відбір дослідницького арсеналу, студентами було згадано незначний відсоток сучасних надійних і валідних діагностичних інструментів. Зокрема, з метою психодіагностики складових шкільної зрілості найчастіше зазначали „Тест шкільної зрілості Керна-Йірасека” (42% студентів пересічно для ЕГ і КГ). Лише 9,6% студентів згадали вітчизняні цільові діагностичні батареї. Вони також виявили необізнаність з методиками діагностики адаптації першокласників до школи (лише 14,8% згадали зразки таких тестів).

За четвертим показником проективно-технологічної готовності лише 21,5% опитаних ЕГ і 19,7% КГ змогли назвати вагомі чинники, що зумовлюють низький рівень навчальних досягнень учнів і перешкоджають наступності навчання. Типовими відповідями були: „*низький запас знань, умінь і навичок*

дошкільників” (45% від усіх респондентів), „неготовність до школи” (29%), „проблеми зі здоров’ям” (16%), „дитина не відвідувала дитячий садок” (10%). Лише в роботах 15% респондентів спостерігалось розуміння системи корекційно-розвивальних вправ, орієнтованих на відпрацювання вчителем окремих значущих для наступності навчання психолого-педагогічних функцій.

Під час діагностики стало зрозуміло, що лише 7,3% студентів ЕГ і 8,1% студентів КГ мають творчий рівень сформованості проєктивно-технологічної готовності до забезпечення наступності навчання. Творчо-репродуктивний рівень виявлено в 35,3% студентів ЕГ й 35,1% КГ. Більша кількість опитаних демонструє репродуктивний рівень готовності до реалізації такої діяльності.

Зведені експериментальні дані за всіма показниками компонентів готовності вчителя початкової школи до забезпечення наступності навчання на констатувальному етапі експерименту представлені в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Загальна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (констатувальний зріз, у %)

Групи	Компоненти готовності / рівні								
	Мотиваційно-ціннісний			Теоретико-гносеологічний			Проєктивно-технологічний		
	ТВ	ТР	Р	ТВ	ТР	Р	ТВ	ТР	Р
ЕГ	6,5	34,3	59,2	7	33,5	59,5	7,3	35,3	57,4
КГ	5,3	32,5	62,2	8,4	31,3	60,3	8,1	35,1	56,8

Кінцева обробка даних дозволила констатувати первинні результати для ЕГ і КГ (див. таблицю 3.5 і діаграму на рис. 3.1).

Таблиця 3.5

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (констатувальний зріз, у %)

Рівні	ЕГ	КГ
Творчий	6,9	7,3
Творчо-репродуктивний	34,4	32,9
Репродуктивний	58,7	59,8

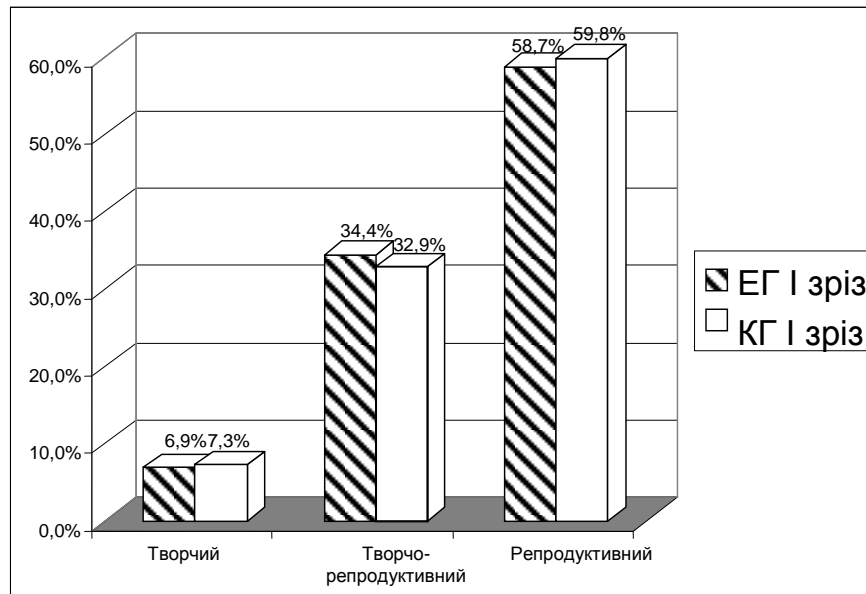


Рис. 3.1. Розподіл студентів ЕГ і КГ за рівнями сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей на констатувальному етапі експерименту

Статистичний аналіз одержаних результатів проводився за допомогою електронних таблиць MS Excel. Так, t-критерій Стьюдента засвідчив, що результати вхідного діагностичного зрізу 10 показників готовності студентів ЕГ і КГ до забезпечення наступності навчання дітей (на основі середніх значень самооцінки, об'єктивної оцінки знань студентів й експертного оцінювання викладачів) приблизно однакові (попередні підрахунки числових даних для ЕГ і КГ на констатувальному етапі представлено у таблиці У.1 додатку У).

Коефіцієнт Стьюдента виявився рівним $t = 0,2$. З таблиці значень $S(t)$ для розподілу Стьюдента [39, с. 207] для $n = n_1 + n_2 - 2 = 18$ знаходимо $S(0,2) = 0,558$. Обчислимо ймовірність випадковості відхилень числових значень в експериментальній і контрольній групах до початку формувального етапу експерименту:

$$P\left[|\bar{x}_2 - \bar{x}_1| > t_\phi\right] = 2 \cdot [1 - S(t_\phi)] = 2 \cdot [1 - 0,558] = 0,844.$$

Оскільки ймовірність досить висока, це свідчить про те, що числові показники результатів обстеження представників ЕГ і КГ не істотно різняться між собою. Таким чином, обрані нами групи можуть бути використані як експериментальна й контрольна на наступних етапах експерименту.

Результати констатувального етапу дослідження в ЕГ і КГ показали розрізненість знань студентів з досліджуваної проблеми, слабку професійну спрямованість мотивації на реалізацію такої педагогічної діяльності,

недостатню обізнаність щодо технології впровадження організаційно-педагогічних засад наступності навчання, здійснення вчителем прогностико-профілактичних, діагностичних і корекційно-розвивальних заходів.

Узагальнюючи результати констатувального етапу дослідження, ми дійшли висновку, що переважна більшість студентів демонстрували репродуктивний і творчо-репродуктивний рівні готовності (34,4% і 58,7% для ЕГ й 32,9% і 59,8% для КГ відповідно) до цієї діяльності. Це підтвердило наші припущення про те, що традиційна система навчання у ВНЗ недостатньо спрямована на підготовку вчителя до забезпечення наступності навчання дітей 6 – 7-річного віку. Констатовано також, що найменше уваги в процесі фахової освіти приділяється формуванню мотивації на суб'єкт-суб'єктний тип педагогічної взаємодії, розуміння автономії дитячої субкультури на кожному віковому етапі, сприяння наступнісним зв'язкам не лише в межах власної фахової компетентності, а й у ретроспективі й перспективі повноцінності й неперервності психічного розвитку дошкільників і молодших школярів.

Таким чином, з'ясовано, що встановлений недостатній рівень теоретичної підготовленості студентів переконує в необхідності оновлення змісту фахової підготовки щодо досліджуваної проблематики, вдосконалення навчальних програм циклу дисциплін професійно-педагогічної підготовки, переорієнтації й модернізації навчального процесу у ВНЗ на засадах стимулювання в студентів цінностей екології дитинства, формування в них комплексу необхідних умінь і навичок, які дадуть їм змогу оптимально реалізувати діяльність щодо забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи. Розв'язанню цих завдань сприяла експериментальна робота на формувальному етапі нашого дослідження, описана в другому розділі.

3.2. Динаміка підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Ефективність розробленої й упровадженої нами методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей перевірялася на контрольно-узагальнювальному етапі дисертаційного дослідження після

реалізації програми формувального експерименту. Планувалося вирішити такі діагностичні завдання: визначити міру дієвості впровадженої методики підготовки вчителя; з'ясувати рівні готовності майбутніх учителів до означеної діяльності за показниками мотиваційно-ціннісного, теоретико-гносеологічного й проєктивно-технологічного компонентів.

Схема дослідження передбачала порівняння вихідних результатів ЕГ і КГ (масив експериментальних даних, включених в обробку на контрольно-узагальнювальному етапі, див. Додаток Ф). Діагностика здійснювалася на основі розробленої діагностичної програми в три етапи. Під час повторного тестування було витримано всі процедурні умови, використана ідентична система інструкцій і оцінок.

Аналіз результатів експериментальної роботи показав позитивні зрушення в стані готовності майбутніх учителів, що стало можливим завдяки розробленим педагогічним умовам, які були реалізовані в навчальному процесі педагогічних ВНЗ. Розглянемо кількісні і якісні зміни, які відбулися за кожним із компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей.

Перший етап діагностичної процедури на контрольно-узагальнювальному етапі переслідував можливість з'ясування рівня сформованості показників *мотиваційно-ціннісної готовності* вчителя до забезпечення наступності навчання дітей (див. табл. 3.6). Як бачимо, середня бальна оцінка за показниками в ЕГ дорівнює 6,9 балів (до експерименту – 5,8), на відміну від результатів студентів КГ, у яких зміни виявилися незначними (до експерименту – 5,9 балів; після – 6,0).

Значних якісних і кількісних змін зазнали рівні сформованості усіх трьох показників. У порівнянні з констатувальним етапом експерименту частка опитаних студентів ЕГ, що виявили усвідомлене розуміння значущості забезпечення наступності навчання для неперервного психічного розвитку дітей на етапі їхнього вступу до школи, значно збільшилася. Так, серед студентів ЕГ на початку реалізації експериментальної методики таких було близько 38%, наприкінці – 71%. Як виявилось, в КГ зміни за цим показником не стали суттєвими: відсоток респондентів зріс на 7,4% (34% до і 41,4% після формувального етапу експерименту).

Таблиця 3.6

Узагальнені результати оцінювання показників мотиваційно-ціннісної готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (після формувального етапу експерименту)

№ з/п	Показники мотиваційно-ціннісної готовності	Середній бал вибірки					
		Об'єктивна оцінка		Результати самооцінки студентів		Результати експертної оцінки	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Міра усвідомленості значущості забезпечення наступності навчання для неперервного пізнавального й особистісного розвитку дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку	6,4	6	8	6,3	7,1	5,9
2	Характер професійної мотивації, спрямованої на практичну реалізацію засад особистісно орієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми на етапі їхнього переходу від дошкільної до початкової освіти	6,3	5,4	6,9	6	6,4	5,7
3	Інтенсивність і стійкість цільових установок щодо визнання самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду онтогенезу	6,5	5,7	7,2	6,8	6,9	6,1
Середня оцінка в балах		6,4	5,7	7,4	6,4	6,8	5,9

Крім того, якісного наповнення зазнали й чинники внутрішньої суб'єктивної мотивації на реалізацію у власній діяльності різних аспектів наступності навчання дітей. Відповіді студентів ЕГ на пункт 1.1.8 опитувального листа (див. розділ П.1 додатку П) дають можливість відстежувати спроектовані цільові установки майбутніх учителів на виконання такого роду діяльності. Наприклад: *„Для мене забезпечення наступності навчання – це важлива місія наближення початкової школи до потреб дитини“*; *„Моїми пріоритетами у взаємодії з дітьми на етапі їхнього вступу до школи є сприяння розвитку закладених у дошкільному періоді ліній психічного розвитку“*; *„У своїй професійній діяльності із забезпечення наступності навчання я спробую створити позитивне і комфортне для дитини навчальне середовище“*; *„Забезпечення вчителем наступності навчання дітей є запорукою їхньої мотивації на подальше навчання, засвоєння нових знань, умінь і навичок“* тощо.

Можна побачити суттєву різницю й у відповідях студентів ЕГ і КГ щодо засад організації навчально-виховного процесу в початковій школі, що оптимально сприятимуть налагодженню наступнісних зв'язків (див. Додаток П, пп. 1.2.5 – 1.2.10). Після закінчення формувального етапу експерименту збільшилася кількість студентів ЕГ із внутрішньою мотивацією на створення у власній професійній діяльності оптимальних умов для ефективного включення дітей у навчальну діяльність (таких виявилось 68%). На відміну від ЕГ, в КГ значного розходження в характері професійної мотивації констатовано не було (результати вхідної діагностики за цим показником – 5,6%, вихідної – 11,7%). Більшість студентів ЕГ засвідчили важливість особистісно орієнтованого типу педагогічної взаємодії й ділового позаситуативного спілкування для становлення дітей 6 – 7-річного віку як суб'єктів навчальної діяльності (58,5%; до експерименту – 10,4%). Однак, кількісний приріст у КГ не відзначився значною динамікою (з 8,6% до 27,3%).

Результати виконання творчого завдання підтвердили отримані дані. Переважна більшість малюнків студентів ЕГ (9,8% до і 61,2% після експерименту) на тему „Як я бачу дитину в контексті наступності дошкільної і початкової освіти?” містить діагностичні індикатори, що свідчать про зміну інтенсивності й стійкості цільових установок щодо визнання самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду онтогенезу (див. рис. С.3, С.4 додатку С). На таких малюнках переважає контекст сприймання вчителем дитини у двох соціальних ролях – дошкільника і молодшого школяра, акцентується потреба врахування складових суб'єктивного досвіду дітей на етапі їхнього вступу до школи, активізації ресурсів провідних видів діяльності, орієнтації на зону найближчого розвитку молодших школярів.

Таким чином, одержані результати свідчать про те, що експериментальна робота посприяла усвідомленню студентами цінності такої діяльності для повноцінного психічного розвитку дітей, зорієнтувала їх у специфіці суб'єкт-суб'єктної взаємодії на етапі переходу від дошкільної до початкової освіти, закріпила потребу забезпечення наступності навчання школярів у майбутній професійній діяльності.

Теоретико-гносеологічна підготовка студентів досліджувалася впродовж другого етапу діагностичної процедури (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Узагальнені результати оцінювання показників теоретико-гносеологічної готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (після формувального етапу експерименту)

№ з/п	Показники теоретико-гносеологічної готовності	Середній бал вибірки					
		Об'єктивна оцінка знань		Результати самооцінки студентів		Результати експертної оцінки	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Повнота, глибина й рівень засвоєння знань з окресленої проблеми	7,3	6,3	7,9	6,4	7,5	6
2	Ступінь усвідомленості й інтегрованості знань до змісту фахового досвіду	7,4	6,6	7,9	6,7	7,3	6,4
3	Здатність до практичного застосування знань у педагогічній діяльності	7,2	6,4	8	7,2	7,4	6,3
Середня оцінка в балах		7,3	6,4	7,9	6,8	7,4	6,2

Як бачимо, після експерименту більшість студентів ЕГ демонструють результати, що відповідають вище середнього рівня повноти, глибини й рівня засвоєння знань щодо забезпечення наступності навчання дітей. Середня бальна оцінка за цим показником в ЕГ дорівнює 7,6 балів (до експерименту – 6,3), на відміну від результатів студентів КГ, у яких зміни виявилися не значними (до експерименту – 6,1 балів; після – 6,2).

Аналогічними виявилися результати за другим і третім показником теоретико-гносеологічної готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей. Так, усереднені значення студентів ЕГ після експерименту становлять по 7,5 балів за другим і третім показником, а студентів КГ – відповідно по 6,6 балів за цими показниками.

Таким чином, можемо зробити припущення про те, що міра і якість підготовки учасників формувального експерименту за трьома показниками знанневого блоку значно вища, аніж студентів КГ (див. таблицю 3.7). Творчий рівень теоретико-гносеологічної готовності було виявлено в 22,3% (до експерименту – 7%), творчо-репродуктивний у 52,8% (до експерименту – 33,5%), репродуктивний у 24,9% (до експерименту – 59,5%) студентів ЕГ.

Динаміка показників теоретико-гносеологічного блоку в студентів КГ наступна: творчий рівень демонструють 8,4% студентів (до експерименту – 8,4%), творчо-репродуктивний – 34,6% (до експерименту – 31,3%), репродуктивний – 57% (до експерименту – 60,3%) відповідно.

Третій етап діагностики на контрольно-узагальнювальному етапі переслідував можливість виявити динаміку в розвитку показників *проективно-технологічного компоненту* готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей (див. таблицю 3.8).

Таблиця 3.8

Узагальнені результати оцінювання показників проективно-технологічної готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (після формувального етапу експерименту)

№ з/п	Показники проективно-технологічної готовності	Середній бал вибірки					
		Об'єктивна оцінка		Результати самооцінки студентів		Результати експертної оцінки	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Повнота розвитку вмінь упровадження й контролю ефективності педагогічної технології забезпечення наступності навчання	7,1	6,6	8	7,8	7,5	6,5
2	Сформованість прогностико-профілактичних умінь і навичок проектування змісту, напрямів і перспектив індивідуального розвитку дітей 6 – 7-річного віку з метою попередження можливих труднощів у період їхньої адаптації до навчання	7,3	6,7	7,9	7,4	7,4	6,3
3	Правильність виконання й ступінь автоматизації системи діагностичних заходів, орієнтованих на вивчення різних аспектів забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку	7,2	6,9	7,9	7,3	7,5	6,7
4	Розвиток корекційно-розвивальних умінь для створення сприятливих організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності у формуванні значущих шкільних функцій для успішного навчання	7,3	7	7,9	7,3	7,4	6,9
Середня оцінка в балах		7,2	6,8	7,9	7,5	7,5	6,6

З таблиці 3.8 можна зробити висновок, що в ЕГ зросла кількість студентів з творчим і творчо-репродуктивним рівнями готовності до забезпечення

наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку за проєктивно-технологічним компонентом. Так, в ЕГ таких стало 22% і 59,9% (на початку експерименту було 7,3% і 35,3% відповідно). Натомість у КГ динаміка не виявила такого приросту (з 8,1% на початку до 9,2% наприкінці дослідження за творчим рівнем; динаміка за творчо-репродуктивним виявилася негативною). Водночас зменшилася кількість студентів з репродуктивним рівнем готовності за цим компонентом (з 57,4% на початку експерименту до 18,1% наприкінці в ЕГ; з 56,8% до 56,6% в КГ).

Результати виконання контрольних завдань, запропонованих обом групам перед початком і наприкінці формувального етапу експерименту (див. додаток Т), засвідчили, що студенти ЕГ виявилися цілком готовими до практичного впровадження технології забезпечення наступності навчання дітей. Вони продемонстрували зміни у сформованості уявлень про прогностико-профілактичні, діагностичні й корекційно-розвивальні функції вчителя щодо забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи. Прикметним виявилось те, що серед студентів ЕГ більшість (близько 70%) продемонструвала достатню обізнаність у методиках діагностики психолого-педагогічних аспектів проблеми забезпечення наступності навчання (шкільної зрілості, адаптації до шкільного навчання тощо). Їхній методичний арсенал було збагачено розробками вітчизняних авторів. Студенти навчилися добре орієнтуватися в діагностичних шкалах таких методик, добирати необхідні для поглибленого дослідження інструменти, відпрацювали навички інтерпретації отриманих даних. Вони також виявилися спроможними належним чином спрограмувати систему прогностико-профілактичних і корекційно-розвивальних заходів. Середній бал виконання контрольних завдань студентами ЕГ на початку формувального етапу експерименту перебував у межах 6,7 балів, наприкінці він склав 7,5 балів. Натомість, дані контрольних зрізів КГ виявилися такими: початкові – 6,6 балів, вихідні – 6,8 балів.

Отже, під час кількісного і якісного аналізу виявилось, що після проведення формувального етапу експерименту за описаною в другому розділі

методикою ситуація істотним чином змінилася: визначилася стійка тенденція до зростання числових значень в ЕГ у порівнянні з КГ (див. таблицю 3.9).

Таблиця 3.9

Загальна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (після формувального етапу експерименту, %)

Групи	Компоненти готовності / рівні								
	Мотиваційно-ціннісний			Теоретико-гносеологічний			Проективно-технологічний		
	ТВ	ТР	Р	ТВ	ТР	Р	ТВ	ТР	Р
ЕГ	19,1	52	28,9	22,3	52,8	24,9	22	59,9	18,1
КГ	7,8	33,6	58,6	8,4	34,6	57	9,2	34,2	56,6

Якщо проаналізувати дані діагностичного зрізу рівнів готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку після формувального етапу експерименту, бачимо, що в КГ якісний приріст за творчим рівнем розвитку теоретико-гносеологічного компоненту готовності становить 0% (в ЕГ – 15,3%), творчо-репродуктивним – лише 3,3 % (в ЕГ – 19,3%), репродуктивним – зменшився на 3,3% (в ЕГ – на 34,6%).

Можемо констатувати й наявність значної динаміки за мірою сформованості показників мотиваційно-ціннісного й проективно-технологічного компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання. Так, за мотиваційно-ціннісним компонентом простежується відсоткове збільшення за творчим рівнем у КГ – на 2,5%, в ЕГ – на 12,6%; творчо-репродуктивним рівнем у КГ – на 1,1%, в ЕГ – на 17,7%. Динаміка за репродуктивним рівнем сформованості мотиваційно-ціннісної готовності студентів демонструє такі кількісні дані: у КГ студентів з репродуктивним рівнем стало менше на 3,6%, у той час як в ЕГ – на 30,3%.

Аналогічно відзначаємо значущі позитивні зміни в ЕГ щодо міри розвитку показників проективно-технологічного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до забезпечення наступності навчання. Після завершення формувального етапу експерименту творчий рівень діагностовано у

22% студентів ЕГ (кількісний приріст склав 14,7%), творчо-репродуктивний – 59,9% (відсоток збільшився на 24,6%), репродуктивний в 18,1% (зменшився на 38,3%). Одночасно в КГ належної динаміки не було зафіксовано: творчий рівень виявлено в 9,2% (кількість збільшилася лише на 1,1%), творчо-репродуктивний – 34,2 % (зменшилася на 0,9%), репродуктивний – 56,6% (зменшилася на 0,2%).

Більш наочно результати педагогічного експерименту подано в таблиці 3.10 та діаграмі на рис. 3.2.

Таблиця 3.10

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (після формульального етапу експерименту, %)

Рівні	ЕГ	КГ
Творчий	21,1	8,5
Творчо-репродуктивний	54,9	34,1
Репродуктивний	24	57,4

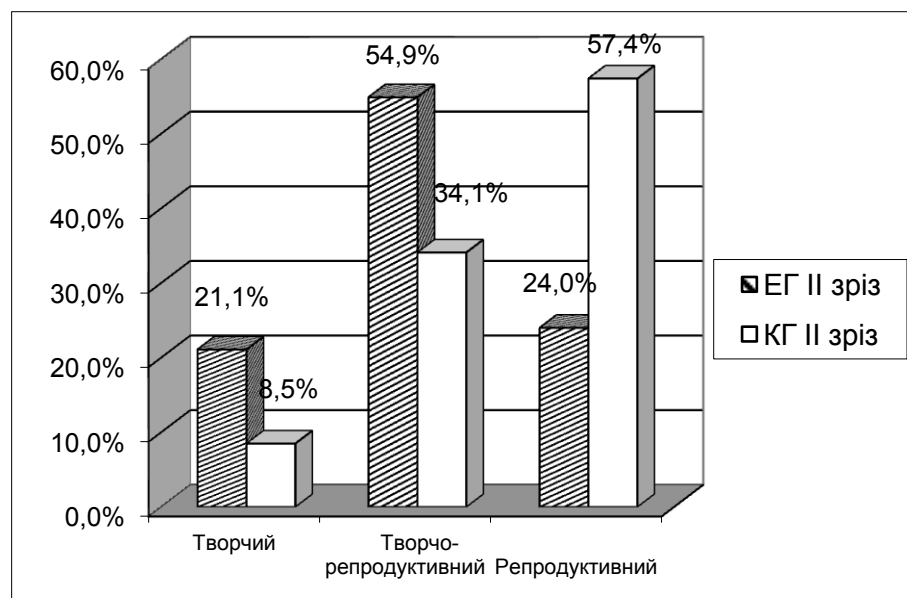


Рис. 3.2. Розподіл студентів ЕГ і КГ за рівнями сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей після завершення формульального етапу експерименту

Узагальнені підсумкові результати сформованості готовності студентів ЕГ і КГ до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і

молодшого шкільного віку до і після завершення формувального етапу експерименту подано в таблиці 3.11 та діаграмі на рис. 3.3.

Таблиця 3.11

**Динаміка сформованості готовності майбутніх учителів
до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного
і молодшого шкільного віку (%)**

Рівні готовності	ЕГ		КГ	
	Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
Творчий	6,9	21,1	7,3	8,5
Творчо-репродуктивний	34,4	54,9	32,9	34,1
Репродуктивний	58,7	24	59,8	57,4

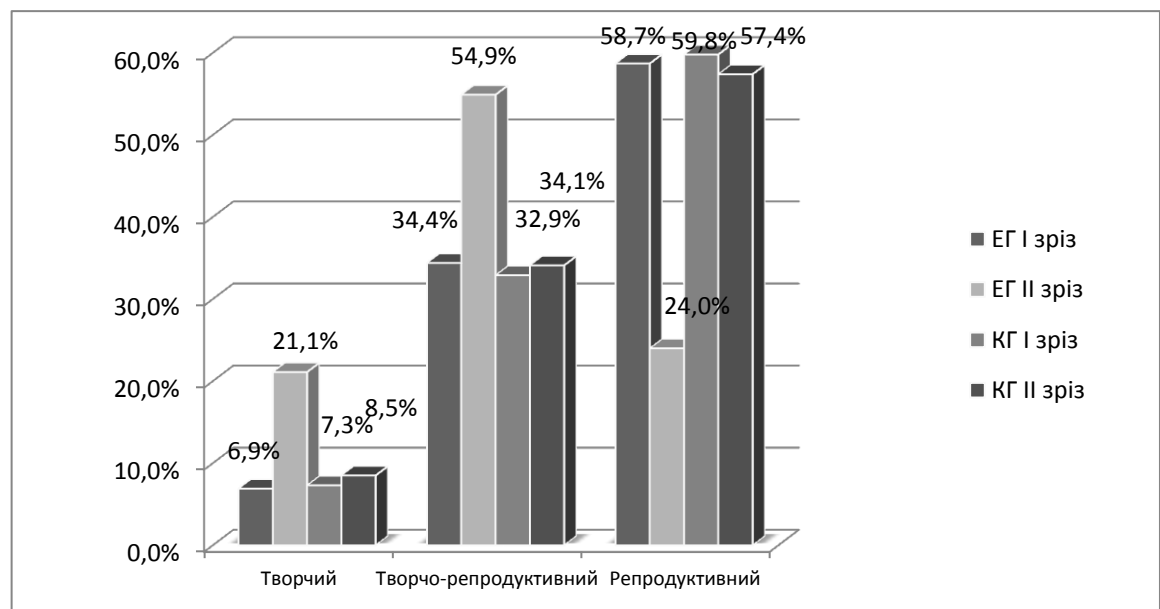


Рис. 3.3. Динаміка розподілу студентів ЕГ і КГ за рівнями сформованості готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей після завершення формувального етапу експерименту

Як показує таблиця 3.12, в ЕГ упродовж експерименту відбулися значні зміни в бік зростання кількості студентів, рівень готовності до забезпечення наступності навчання дітей яких досяг творчого (з 6,9% на початку до 21,1% наприкінці дослідження) і творчо-репродуктивного (34,4 і 54,9% відповідно) рівня. Отже, динаміка в ЕГ склала 14,2% за творчим і 20,5% за творчо-репродуктивним рівнями готовності до реалізації означеної діяльності. Водночас у КГ творчий рівень сформованості компонентів готовності до забезпечення наступності навчання було виявлено у 8,5% студентів (на початку – 7,3%). Кількісний приріст за творчо-репродуктивним рівнем

готовності у КГ склав 1,2% (з 32,9% на початку дослідження до 34,1% наприкінці).

Зауважимо, що результати формувального етапу експерименту довели кількісне і якісне зростання всіх показників. Однак, як виявилось, найвідчутніших змін зазнали показники мотиваційно-ціннісного й проєктивно-технологічного компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання. Це означає, що майбутні педагоги збагатили власний ресурс організації й упровадження технології забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи. Студентам вдалося суттєво відкорегувати прогностико-профілактичні, діагностичні й корекційно-розвивальні вміння, виробити й автоматизувати відповідні навички, закріпити потребу в реалізації означеної діяльності в майбутній професійно-педагогічній діяльності. Водночас спостерігалася стійка динаміка в змінах ціннісно-мотиваційного ставлення студентів до співпраці з дітьми на двох дотичних визначальних вікових періодах їхнього онтогенезу, активувалося розуміння специфіки автономії дитячої субкультури й значущість феномену „дитинство” для сучасних реформацій дошкільної й початкової освіти. Загалом можна стверджувати, що структура готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку після завершення формувального етапу експерименту стала виглядати більш гармонійною в контексті всіх її компонентів.

Таким чином, одержані кількісні та якісні дані дозволяють констатувати, що обґрунтована методика підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в педагогічному ВНЗ може бути визнана достатньо ефективною для розвитку професійної готовності майбутніх педагогів до діяльності за обраним фахом.

З метою підтвердження ефективності впровадженої методики застосовувалися методи статистичної обробки експериментальних даних. У процесі реалізації формувального етапу експерименту перевірялося дві гіпотези: *H₀* : *розроблена й упроваджена методика підготовки не здійснила суттєвого впливу на формування готовності майбутніх учителів до*

забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку; H_1 : розроблена й упроваджена методика підготовки суттєво вплинула на формування готовності майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Для підтвердження результативності експериментальної роботи знайдемо величину нормованого відхилення t за формулою Стьюдента (3.3):

$$t = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_1}{\sqrt{\frac{(\sum_{i=1}^{n_1} (x_i - \bar{x}_K)^2 + \sum_{j=1}^{n_2} (x_j - \bar{x}_E)^2)(n_1 + n_2)}{(n_1 + n_2 - 2) \cdot n_1 \cdot n_2}}}, \quad (3.3)$$

де \bar{x}_K та \bar{x}_E – середні бали в контрольних та експериментальних групах відповідно, і для нашого випадку $n_1 = 10$ і $n_2 = 10$ [39, с. 143].

Проміжні обчислення представлені в таблиці У.2 додатку У.

Зауважимо, що ми так само, як і на констатувальному етапі, оперуємо середніми значеннями, отриманими під час діагностики студентів КГ і ЕГ на основі їхньої самооцінки, об'єктивної оцінки знань, умінь і навичок, а також експертного оцінювання викладачів (тобто середнє значення трьох оцінок) за десятьма показниками структури готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Коефіцієнт Стьюдента виявився рівним $t = 4,27$. З таблиці значень $S(t)$ для розподілу Стьюдента [там само, с. 207] для $n = n_1 + n_2 - 2 = 18$ знаходимо $S(4,27) = 0,999$. Обчислимо ймовірність випадковості відхилень числових значень в обох групах. $P\left[|\bar{x}_2 - \bar{x}_1| > t_\phi\right] = 2 \cdot [1 - S(t_\phi)] = 2 \cdot [1 - 0,999] = 0,002$.

Оскільки ймовірність дуже мала, то це свідчить про те, що числові значення показників в ЕГ істотно відрізняються від числових значень показників у КГ. Малі значення ймовірностей вказують на те, що такі розбіжності не випадкові, а зумовлені впливом упровадженої нами методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Зміни, що відбулися в студентів ЕГ щодо показників теоретико-гносеологічного, мотиваційно-ціннісного й проєктивно-технологічного компонентів готовності, на відміну від КГ, є статистично значущими, свідчать про успішність формувального етапу експерименту в цілому (див. табл. У.3, У.5 додатку У). У контрольній групі, хоча й спостерігалися певні позитивні зрушення, але вони мали незначний характер і не досягали рівня статистичної значущості (див. табл. У.4, У.5 додатку У).

Натомість розподіл студентів ЕГ за рівнями сформованості готовності до забезпечення наступності навчання зумовлюється розробленою й упровадженою нами методикою професійної підготовки, що дає змогу зробити статистично обґрунтований висновок про її ефективність і позитивний вплив на формування готовності студентів до означеної діяльності. Таким чином, із сформульованих статистичних гіпотез H_0 відхиляється, а H_1 приймається.

На заключному етапі експериментальної роботи нами було проведено постекспериментальне інтерв'ю. Діагностувалися такі критерії: задоволеність студентів результативністю навчального процесу; міра сформованості набутих ними професійних навичок; оцінка упровадженої експериментальної методики. Нами було розроблено опитувальний лист, зміст якого наводиться в додатку Х. В основу опитування була покладена звична для студентів десятибальна шкала відповідей. Результати постекспериментального інтерв'ю наочно представлено на рис. 3.4.

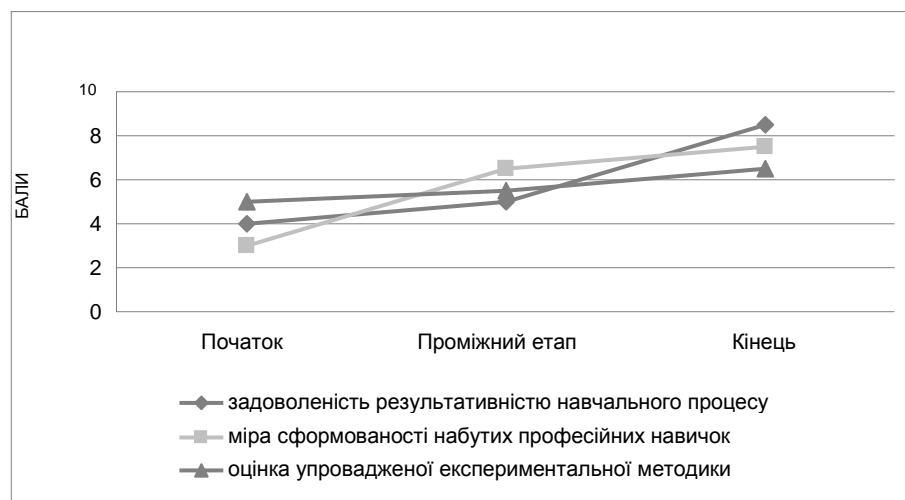


Рис. 3.4. Оцінка міри задоволення студентами ЕГ результатами експериментальної роботи

Отже, як засвідчили результати формувального етапу експерименту, студенти високо оцінили проведену експериментальну роботу, що дозволяє підтвердити ефективність упровадженої методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в педагогічному ВНЗ.

Висновки до третього розділу

1. Методика підготовки майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку зорієнтована на формування мотиваційно-ціннісного, теоретико-гносеологічного й проєктивно-технологічного компонентів готовності до означеної діяльності. Експериментальна робота з практичного впровадження й перевірки ефективності розробленої методики здійснювалася впродовж трьох етапів: констатувального, формувального і контрольнo-узагальнювального, кожен із яких сприяв розв'язанню конкретних дослідних завдань.

Для дослідження початкового і вихідного рівня готовності вчителів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку було розроблено діагностичну програму, практичне впровадження якої передбачало поступову реалізацію на констатувальному і контрольнo-узагальнювальному етапах трьох дослідницьких процедур, зорієнтованих на вивчення початкового й вихідного рівня сформованості показників мотиваційно-ціннісного, теоретико-гносеологічного й проєктивно-технологічного компонентів готовності вчителя до означеної діяльності. Зміст програми склали розроблені нами діагностичні методики, побудовані на основі суб'єктивного, об'єктивного й проєктивного підходів. Для спрощення обробки отриманих під час дослідження емпіричних даних також було передбачено уніфіковану систему кількісної оцінки міри розвитку окремих показників компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку з урахуванням виокремлених рівнів – репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий.

2. Узагальнення й порівняння емпіричних даних студентів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольно-узагальнювальному етапах засвідчили, що проведений формувальний експеримент сприяв як кількісним, так і якісним змінам у готовності студентів експериментальних груп до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, а методика підготовки до означеної діяльності створила сприятливі умови для розвитку їхньої професійної кваліфікації. Так, на початку експериментального дослідження фахівців з творчим рівнем готовності зафіксовано 6,9%, після експерименту цей відсоток зріс до 21,1%. Натомість зменшилася кількість студентів, які демонстрували репродуктивний рівень готовності до забезпечення наступності навчання – з 58,7% до 24%. Водночас позитивна динаміка встановлена щодо кількості студентів з творчо-репродуктивним рівнем готовності до означеної діяльності. На початку дослідження таких було 34,4%, наприкінці – 54,9%. В контрольних групах такі значущі зміни не виявлені.

Результати застосування авторської розробки в навчальному процесі педагогічних ВНЗ, що були одержані на кожному етапі дисертаційного дослідження й підтверджені методами математичної статистики, відображають стійку тенденцію до покращення рівня сформованості показників мотиваційно-ціннісного, теоретико-гносеологічного й проєктивно-технологічного компонентів готовності студентів до забезпечення наступності навчання, що підтверджує ефективність педагогічних умов, розробленої моделі і методики підготовки майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Дані експерименту засвідчили, що ефективність впровадженої методики професійної підготовки найбільше проявилася щодо сформованості мотиваційно-ціннісного і проєктивно-технологічного компонентів готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Матеріали третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено в публікаціях автора [102; 105; 110; 112].

ВИСНОВКИ

1. Історико-критичний аналіз проблеми підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку засвідчив, що її підґрунтя було закладено в другій половині ХІХ ст. в рамках реформаційних процесів, які стимулювали оформлення системи закладів і змісту загальнопедагогічної підготовки вчителів-початківців, а також дослідження плеяди видатних вітчизняних діячів психолого-педагогічної науки, орієнтованих на гуманізацію педагогічної взаємодії з дітьми на ранніх етапах їхньої суспільної освіти й виховання. Плідним етапом її науково-практичної розробки стали 1940 – 90 роки ХХ ст. Означена проблема не втратила своєї актуальності й досі, набула концептуального значення в руслі новітніх освітніх реформ, слугує предметом наукових студій сучасних учених.

2. У межах виконаного дослідження „*наступність навчання*” трактуємо як динамічну багатоаспектну інтегративну характеристику педагогічної взаємодії, що створює умови для безперервної освіти впродовж усього життя, стимулює адаптаційний потенціал дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, а також передбачає наявність взаємозв'язку цілей, змісту, методів, організаційних форм і вимог до рівня навченості і вихованості дітей на дотичних етапах освіти.

Встановлено, що *готовність вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку* є цілісним, стійким утворенням, що формується у процесі професійної підготовки і є її результатом, відображає сформованість полісуб'єктної особистісно-професійної позиції майбутніх учителів початкової школи, зумовлює достатній рівень їхньої психолого-педагогічної, методичної та технологічної спроможності до реалізації організаційно-педагогічних умов наступності навчання дітей з урахуванням особливостей їхнього вікового й індивідуального психічного розвитку, забезпечує високий рівень професійної культури.

3. Теоретичне узагальнення досліджуваної проблеми в контексті сучасних парадигм освіти (особистісно орієнтованої, компетентнісної, акмеологічної, синергетичної) дозволило визначити *особливості професійної підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей*, а саме: необхідність на

якісно новому ціннісно-семантичному рівні реалізувати особистісно орієнтовану суб'єкт-суб'єктну тактику навчальної взаємодії з дітьми 6 – 7-річного віку; переосмислення значущості педагогічної проблематики екології дитинства для сучасних реалій реформування освіти; усвідомлення важливості реалізації наступнісних зв'язків усіх ліній психічного розвитку для формування суб'єктивного досвіду й соціалізації дітей на межі двох важливих етапів їхнього онтогенезу, а також безперервності освітнього процесу впродовж життя; розуміння нероздільності забезпечення організаційно-педагогічних умов наступності навчання дітей, серед яких важливими є формування шкільної зрілості та сприяння успішній адаптації до шкільного навчання.

Охарактеризовано *структуру готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей*, що є інтегративним поєднанням мотиваційно-ціннісного, теоретико-гносеологічного і проєктивно-технологічного компонентів. Визначено *критерії* (вираження професійної спрямованості на забезпечення наступності навчання дітей; оволодіння системою психолого-педагогічних знань, необхідних для ефективної реалізації наступності навчання; сформованість професійно-педагогічних умінь і навичок, спрямованих на створення сприятливих організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку), *показники і рівні* (репродуктивний, творчо-репродуктивний і творчий) сформованості компонентів готовності вчителя до такої діяльності.

4. Дослідження засвідчило ефективність розробленої й обґрунтованої методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в педагогічному ВНЗ. Доведено, що готовність зростає за умов реалізації діяльнісно-змістового контексту підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання; упровадження спецкурсів і навчальних посібників, спрямованих на формування готовності вчителя до означеної діяльності; аксіологічно-рефлексивного супроводу стимулювання позитивної мотивації вчителя до забезпечення наступності навчання; системного моніторингу сформованості готовності вчителя до забезпечення наступності навчання на основі спеціально розробленої діагностичної програми.

Підтверджено, що ефективність фахової освіти потребує побудови навчального процесу на основі моделі підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. У моделі подано цільовий, змістовий, технологічний і результативний її компоненти, які відображають мету, принципи, завдання, педагогічні умови, а також етапи (змістово-ціннісний, рефлексивно-моделювальний, операційно-діяльнісний) впровадження методики підготовки вчителя в рамках окреслених компонентів і рівнів готовності.

Упровадження методики передбачало доповнення навчального плану підготовки фахівців напряму підготовки „Початкова освіта” цільовими спецкурсами „Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів”, „Формування готовності дитини до школи”, а також уведення предметного змістового модуля до навчальної дисципліни „Дитяча психологія”. Провідним стрижнем упровадження методики стала інтерактивна діяльність студентів на засадах знаково-контекстного навчання, що реалізовувалася на основі групових і колективних інтерактивних методів навчання. Уточнено завдання педагогічної практики й розширено тематику студентських дослідних робіт.

Контрольний зріз засвідчив позитивну динаміку збільшення кількості студентів ЕГ на 14,2% за творчим і 20,5% за творчо-репродуктивним рівнями готовності до реалізації означеної діяльності, у той час як у КГ кількісний приріст склав лише по 1,2% за цими рівнями. Водночас в ЕГ на 34,7% зменшилася кількість студентів з репродуктивним рівнем готовності до забезпечення наступності навчання, у КГ – на 2,4%. Ефективність розробленої методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей доведено за допомогою методів математичної статистики. Найефективніше вона вплинула на сформованість мотиваційно-ціннісного й проєктивно-технологічного компонентів готовності.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективними є наукові пошуки щодо вивчення зарубіжного досвіду підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дошкільників і молодших школярів, інтеграції в освітній простір початкової школи дітей з особливими потребами тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. перераб. и доп. / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Акулова О. В. Современная школа : опыт модернизации : Книга для учителя / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А. П. Тряпицына / под. общ. ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.
3. Александровская Э. М. Психологические трудности при адаптации детей к школе / Э. М. Александровская, Н. Г. Лусканова // Гигиена и санитария. – 1984. – № 3. – С. 27-30.
4. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили; предисл. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
5. Амонашвили Ш. О. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. О. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.
6. Ананьев Б. Г. О системе учебно-воспитательной работы в 1 классе / Б. Г. Ананьев // Начальная школа. – 1952. – № 12. – С. 6-14.
7. Ананьин С. А. О термине „педология” / С. А. Ананьин // Путь просвещения. – 1923. – № 4 (12). – С. 39-54.
8. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 45-47.
9. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.
10. Андрющенко Г. Ю. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения / Г. Ю. Андрющенко, Н. В. Карабекова // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 47-53.

11. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
12. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
13. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-99.
14. Баранова О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до попереджувально-корекційної роботи з учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. А. Баранова. – Київ, 2008. – 22 с.
15. Бастун Н. А. Диференційна діагностика шкільного невстигання та стратегії його корекції / Н. А. Бастун // Практ. психол. та соц. роб. – 2000. – № 4. – С. 10-14; № 5. – С. 24-26; № 6. – С. 16-17.
16. Безруких М. Почему учиться трудно? Об истоках школьных проблем ребёнка / М. Безруких, С. Ефимова, Б. Круглов. – М. : Семья и школа, 1995. – 206 с.
17. Бех І. На шляху до європейського простору вищої освіти / І. Бех // Пам'ять століть. – 2005. – № 2. – С. 57-62.
18. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
19. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
20. Блонский П. П. Методика педологического обследования детей школьного возраста // П. П. Блонский, М. И. Попова, В. П. Левинский, В. С. Шейман. – М. : Госиздат, 1929. – 180 с.
21. Богуш А. Наступність у роботі дошкільних закладів і початкової школи / А. Богуш // Педагогічна газета. – 1996. – серпень (№ 8). – С. 1-2.
22. Богуш А. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервності освіти / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С. 11-12.
23. Богуш А. М. Парадигма „дитинства” в контексті розвитку особистості дошкільника / А. М. Богуш // Розвиток педагогічних і психологічних наук в

Україні. 1992-2002. : Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч. 1. – Харків : „ОВС”, 2002. – С. 258-270.

24. Богуш А. М. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації принципу наступності дошкільної і початкової ланок освіти / А. М. Богуш // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць (спецвипуск): матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. „Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб’єктної парадигми освіти” (Слов’янськ, 17 – 18 травня 2007 р.) / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов’янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 3-8.

25. Боделан О. Р. Психологічне забезпечення адаптації дітей шестирічного віку до навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О. Р. Боделан. – Одеса, 2000. – 20 с.

26. Болотнікова І. В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20-30-х років : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.01 „Загальна психологія, історія психології” / І. В. Болотнікова. – Київ, 2004. – 16 с.

27. Болотов В. А. Компетентносная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика.–2003.– № 10. – С. 10-14.

28. Болтунов А. П. Как вести педагогический дневник / А. П. Болтунов. – Петроград: Изд-во О. Богдановой, 1923. – 63 с.

29. Бондар В. Болонська конвенція : підготовка вчителя початкової школи / В. Бондар // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 6. – С. 48 – 53.

30. Бондар В. І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Освіта і управління. Науково-практичний журнал. – 2006. – Том 9. – № 2. – С. 20-27.

31. Бондаренко Т. М. Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т. М. Бондаренко. – Луганськ, 2008. – 20 с.

32. Вахрушева Т. Ю. Інтерактивні технології як засіб активізації

навчально-пізнавальної діяльності студентів / Т. Ю. Вахрушева // Нові технології навчання : Наук.-метод. збірник / кол. авт. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – Вип.47. – С. 64-69.

33. Вашуленко М. Дидактичне забезпечення наступності / М. Вашуленко // Відкритий урок. – 2007. – № 9. – С. 6-9.

34. Вашуленко М. Питання наступності в педагогічній теорії / М. Вашуленко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 49-58.

35. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

36. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.

37. Власова О. І. Педагогічна психологія : Навчальний посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

38. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки : синергетичний підхід : монографія / за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 184 с.

39. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці / П. М. Воловик. – К. : Радянська школа, 1969. – 220 с.

40. Володимирський А. Орієнтаційна графічна характеристика дитини. Посібник для робітників трудшколи та дитдому / А. Володимирський. – К. : Державне видавництво України, 1929. – 71с.

41. Володимирський А. Школа природного розвитку / А. Володимирський. – К. : Б.в., 1920. – 112 с.

42. Волошина В. Я. Педагогічна й освітня діяльність Т. Г. Лубенця / В. Я. Волошина. – К. : Видавничий центр „Академія”, 1999. – 128 с.

43. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 224 с.

44. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

45. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна

характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 „Початкове навчання” / за заг. ред. акад. АПН України В. І. Бондаря. – К., 2006. – 57 с.

46. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.

47. Гин С. И. Первые дни в школе / С. И. Гин, И. Е. Прокопенко. – М. : Вита-Пресс, 2002. – 80 с.

48. Гиппиус С. Психологический тренинг. Гимнастика чувств (Секреты развития психики) / С. Гиппиус. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 352 с.

49. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

50. Гузеев В. В. Основы образовательной технологии : дидактический инструментарий / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 2006. – 192 с.

51. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: монографія / Р. С. Гуревич. – Вінниця : ДОВ „Вінниця”, 2008. – 410 с.

52. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – СПб. : Питер, 2004. – 208 с.

53. Даденков М. Ф. Історія педагогіки / М. Ф. Даденков. – К.-Х. : Радянська школа, 1947. – 327 с.

54. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) : монографія / Н. М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.

55. Деркач А. А. Педагогическая акмеология : учебн. пособие / А. А. Деркач, О. С. Анисимов, Н. В. Соловьева. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 160 с.

56. Дзюбка Л. В. Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Дзюбка Людмила Віталіївна. – К., 2000. – 196 арк.

57. Дитяча психологія: Навчальна програма для студентів Інституту педагогіки, психології і мистецтв галузі знань 0101 „Педагогічна освіта”

спеціальності „Початкова освіта” освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” / Упор. Л. І. Коломієць, Г. Б. Шульга. – Вінниця : ВДПУ, 2010. – 12 с.

58. Дитяча психологія: Робоча програма для студентів Інституту педагогіки, психології і мистецтв галузі знань 0101 „Педагогічна освіта” спеціальності „Початкова освіта” освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” / Упор. Л. І. Коломієць, Г. Б. Шульга. – Вінниця : ВДПУ, 2012. – 16 с.

59. Доцевич Т. И. Коррекция нарушений в коммуникативной деятельности у дезадаптированных младших школьников: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Доцевич Тамилия Ивановна. – Славянск, 1997. – 194 с.

60. Естественный эксперимент и его школьное применение / под ред. проф. А. Ф. Лазурского. – Петроград : Изд-е К. Л. Рикерта, 1918. – 192 с.

61. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Випуск 40. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 63-68.– Педагогічні науки.

62. Завтра в школу / за заг.ред. В. К. Котирло. – К. : Вид-во „Радянська школа”, 1977. – 127 с.

63. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

64. Задоя Т. Г. Деятельность учителя в период адаптации первоклассников / Т. Г. Задоя // Начальная школа. – 1997. – № 12. – С. 57-59.

65. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е. В. Заика. – Харьков : ХГУ, 1991. – 72 с.

66. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 4. – С. 37-42.

67. Запорожец А. В. Проблемы развития психики ребенка // Избранные психологические труды. В 2-х т. – Т. 1. / А. В. Запорожец; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. – С. 223-232.

68. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. – 2002. - №3. – С. 16-21.
69. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности : синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука : Изд. Урал. отд. РАО. – 2003. – № 5. – С. 79-90.
70. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480с. – М. : „Логос”, 1999. – 384 с.
71. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2006. – 5 мая. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
72. Золотарь К. И. Преемственность в обучении / К. И. Золотарь // Советская педагогика. – 1968. – № 9. – С. 114-129.
73. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / І. А.Зязюн. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
74. Иванова С. П. Учитель XXI века : ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
75. Иванова Т. А. Мотивация учебной деятельности студентов / Т. А. Иванова, А. Я. Левин // Психологические механизмы регуляции поведения и оптимизация трудовой и учебной деятельности : меж вуз. Сб. тр. – Горький : ГГУ, 1987. – С. 77-82.
76. Игнатъева Г. Деятельностное содержание образования : современная дискуссия / Г. Игнатъева // Высшее образование в России. – 2003. – №5. – С. 64-74.
77. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. М. Івлієва. – Ізмаїл, 2001. – 33 с.
78. Інноваційні технології в початковій школі. – К. : Шк. світ, 2008. – 112 с.

79. Інноваційні технології навчання від А до Я / упор. В. Волоканова. – К. : Шк. світ, 2011. – 96 с.
80. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія / упор. З. Н. Борисова, В. З. Смаль. – К. : Вища школа, 1990. – 423 с.
81. Іщенко Л. В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л. В. Іщенко. – Одеса, 1997. – 19 с.
82. Капінус Н. О. Сучасні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти в умовах переходу загальної середньої освіти на нову структуру / Н. О. Капінус // Проблеми переходу початкової школи на нову структуру і зміст навчання // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції у м. Донецьку 2-3.11.2000 р. – Донецьк : ВАТ „УкрНТЕК”, 2000. – С. 51-53.
83. Каптерев П. Ф. Дети конца XIX века / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. – 1894. – № 4. – С. 171-182.
84. Кащенко В. П. Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах. Охрана душевного здоровья детей / В. П. Кащенко. – М. : Изд-е центр. Комитета Всерос. Профес. Союза рабочих и служащих жел.-дорожн. транспорта, 1919. – 123 с.
85. Кевля Ф. И. Прогнозирование личностного развития ребенка в деятельности социального педагога / Ф. И. Кевля. – Москва –Вологда : ВГПУ, 2000. – 160 с.
86. Кипнис М. 100 + 2. Психологические этюды, упражнения, задания / М. Кипнис. – М. : «Ось-89», 2002. – 192 с.
87. Киричук О., Гавриш О. Дошкільний вік і майбутня шкільна адаптація / О. Киричук, О. Гавриш // Дошкільне виховання. – 1994. – № 4. – С. 11.
88. Кіт Г. Г. Наступність у підготовці фахівців дошкільної та початкової освіти / Г. Г. Кіт // Педагогічна газета. – 2009. – Травень (№5). – С. 2
89. Кіт Г. Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів: Навч.-метод. посібник для студентів педагогічних закладів освіти (спеціальність: початкове навчання) / Г. Г. Кіт. – Вінниця, 2007. – 222 с.

90. Ключко Н. Л. Вступ до школи як загальнопедагогічна проблема в історії розвитку початкового навчання в Україні (XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н. Л. Ключко. – Вінниця, 2011. – 20 с.

91. Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно-орієнтованого підходу : тренінг : 2-ге вид., переробл. / В. І. Ковальчук. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.

92. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ „МарТ”; Ростов-на-Дону : Изд-ий центр „МарТ”, 2005. – 448 с.

93. Кожевников В. Наступність як загальнопедагогічний закон / В. Кожевников // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 22-24.

94. Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.

95. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів: Монографія / А. М. Коломієць. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 379 с.

96. Коломієць В. С. Ігри в структурі професійної підготовки: Міжкафедр. зб. наук. праць / За ред. А. Й. Капської. – К., 1999. – С.153–160.

97. Коломієць Л. І. Актуалізація ідей психолого-педагогічного супроводу наступності навчання в доробку Софії Русової / Л. І. Коломієць // Наукові записки: Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів Інституту педагогіки, психології і мистецтв. – Серія «Психологія». – Вип. 2. – Вінниця: ВДПУ, 2011. – С. 4-5.

98. Коломієць Л. І. Аспекти підготовки вчителя до збереження й зміцнення психічного, фізичного і соціального здоров'я дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / Л. І. Коломієць // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: Науковий журнал. – Суми : СумДПУ, 2012. – №. 2 (20). – С. 216-226.

99. Коломієць Л. І. Змістовий компонент підготовки майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання / Л.І.Коломієць // Наукові записки

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2011. – №34. – С. 337-342.

100. Коломієць Л. І. Методичні рекомендації з питань підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: історико-критичний аналіз проблеми / Л. І. Коломієць. – Вінниця: ВДПУ, 2011. – 36 с.

101. Коломієць Л. І. Методичні рекомендації з питань підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: системний аналіз дефініції / Л. І. Коломієць. – Вінниця: ВДПУ, 2012. – 24 с.

102. Коломієць Л. І. Модель професійної підготовки вчителів початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / Л. І. Коломієць // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 30 / Редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма „Планер”, 2012. – С 135-141.

103. Коломієць Л. І. Підготовка вчителя початкових класів до забезпечення наступності навчання в контексті сучасних парадигм освіти / Л. І. Коломієць // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Випуск 61. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 149-153.

104. Коломієць Л. І. Підготовка вчителя до забезпечення повноцінного психічного розвитку дитини в науковому доробку І. О. Сікорського / Л. І. Коломієць // Наукові записки: Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів Інституту педагогіки і психології. – Серія «Психологія». – Вип. 1. – Вінниця: ВДПУ, 2010. – С. 52-55.

105. Коломієць Л. І. Професійна підготовка вчителя до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / Л. І. Коломієць // „Імідж сучасного педагога” : Всеукраїнський науково-практичний освітньо-популярний журнал. – Випуск 7 (126). – Полтава, 2012. – С. 20-22.

106. Коломієць Л. Підготовка вчителя до роботи з першокласниками в контексті педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського / Л. Коломієць // Реалізація ідей В. О. Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи : Збірник матеріалів регіональних педагогічних читань / Відп. за випуск: І. І. Козак, І. М. Лапшина, Л. В. Любчак. – Вип. 8. – Вінниця : ВДПУ, 2012. – С. 110-111.

107. Коломієць Л. І. Проблема забезпечення вчителем наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в науковому доробку Л. С. Виготського / Л. І. Коломієць // Наукові записки : Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів Інституту педагогіки, психології і мистецтв. – Серія «Психологія». – Вип. 3. – Вінниця: ВДПУ, 2012. – С. 18-20.

108. Коломієць Л. І. Психолого-педагогічне забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку: Посібник / Л. І. Коломієць. – Вінниця: ВДПУ, 2012. – 136 с.

109. Коломієць Л. І. Психолого-педагогічні особливості підготовки вчителя до суб'єкт – суб'єктної взаємодії з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку / Л. І. Коломієць // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 35. – С. 123-128.

110. Коломієць Л. І. Психолого-педагогічні умови оптимізації підготовки вчителів до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / Л. І. Коломієць // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. – Випуск 1.37. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – С. 181-186. (Серія «Педагогічні науки»).

111. Коломієць Л. І. Сучасні вимоги щодо професійної психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей / Л. І. Коломієць // Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості

сучасного фахівця в умовах євроінтеграції : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Хмельницький нац. ун-т [та ін.] – Хмельницький : ХНУ, 2012. – С. 135-137.

112. Коломієць Л. І. Формування готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку / Л. І. Коломієць // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2012. – № 37. – С. 108-114.

113. Коломієць С. В. Синергетична парадигма освіти як фактор вдосконалення навчально-виховного процесу / С.В.Коломієць // Вища освіта України. Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору”. – 2010. – Додаток 4. – Т. I (19). – С. 202-208

114. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.

115. Кон И. С. Психология ранней юности : Книга для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 252 с.

116. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000. – 232 с.

117. Кононко О. Відстояти самоцінність дошкільного дитинства / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С. 13-14.

118. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) / О. Л. Кононко. – К. : Стилос, 2000. – 336 с.

119. Кононко О. Шкільна адаптація та психологічний вік (адаптація 6 – 7-річок) / О. Кононко // Початкова школа. – 2002. – № 1. – С. 5-10.

120. Корнилов К. Н. Методика исследования ребенка раннего детства. Руководство для педагогов и врачей : 2-е исправл. и дополн. изд-е. с прилож. схемы развития ребёнка в раннем возрасте / К. Н. Корнилов. – М. : Госуд. Изд., 1921. – 90 с.

121. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова и др.; под ред. Г. Ф. Кумариной. – М. : Изд. центр „Академия”, 2001. – 320 с.
122. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; під ред. Л. М. Проколієнко; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
123. Кравцова Т. О. Проблема вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т. О. Кравцова. - Харків, 2008. – 20 с.
124. Кремень В. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення / В. Кремень // Рідна школа. – 2010. – № 6. – С. 3-6.
125. Кузь В. Модель учителя нової генерації / В. Кузь // Рідна школа. – 2005. – № 9. – С. 33-35.
126. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности: методическое пособие / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан / Науч.-исслед. центр разв. творч. молодежи. – СПб. : НИЦ разв-я творч. молодежи, 1993. – 154 с.
127. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 305 с.
128. Куницкая Ю. И. Философско-теоретические основания изучения педагогического профессионализма / Ю. И. Куницкая // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 21-25.
129. Курсові роботи з педагогіки : методичні матеріали / за ред. Г. С. Тарасенко, Г. Г. Кіт. – 2-е вид., доп. – Вінниця: ВДПУ, 2002. – 40 с.
130. Кухта А. М. Пути обеспечения преемственности в организации учебной работы школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.730 „Теория педагогики” / А. М. Кухта. – Киев, 1970. – 20 с.
131. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 338 с.

132. Лазурский А. Ф. Программы исследования личности / А.Ф.Лазурский. – СПб.: Б.в., 1911. – 30 с.

133. Лапшина І. Система підготовки майбутнього вчителя до діагностики рівня готовності дитини до школи / І. Лапшина, Ю. Дзюбанюк // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – № 5 (168) березень. – Частина 1. – Луганськ : ЛНУ, 2009. – С. 210-215.

134. Лапшина І. М. Наукові основи наступності в умовах наскрізної освіти / І. М. Лапшина // Проблеми професійної підготовки вчителя початкових класів / упор. і відпов. ред. Г. С. Тарасенко. – Вінниця-Бар, 1998. – С. 36-42.

135. Леванова Е. А. Игра в тренинге: личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А.Н.Соболева, В.А.Плешаков, Г.С. Голышев. – СПб. : Питер, 2011. – 368 с.

136. Левочко М. Наступність як філософська та педагогічна категорія у підготовці фахівців економічної галузі / М. Левочко // Вища школа. – 2009. – №1. – С. 49-57.

137. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

138. Лернер П. С. Новые педагогические технологии : дань моде или требование профессиональной этики / П. С. Лернер // Триместр. Высшее профессиональное образование – 1996. – №1. – С. 32–35.

139. Литвиненко С. А. Феномен дитинства в контексті соціально-культурного розвитку / С. А. Литвиненко // Наука і освіта. – 2001. – № 1. – С. 11-14.

140. Ліненко А. Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Ліненко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С.125–133.

141. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологи / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т. 3. – №5. – С. 3-22.

142. Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30 рр. ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лук'янова Вікторія Анатоліївна. – Х., 2002. – 196 арк.
143. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко; за ред. О. О. Любара. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 450 с.
144. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника : пособие для учителя / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.
145. Макмахон Г. Тренинг уверенности в себе: Как стать хозяином своей жизни / Глэйд Макмахон; пер. с англ. С. Волкова. – М. : Эксмо, 2003. – 208 с.
146. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2001. – 220 с.
147. Мантула Т. І. Наступність у формуванні цілісного сприйняття природи між дошкільною та початковою ланками освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / Т. І. Мантула. – К., 2007. – 20 с.
148. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Международ. гуманитар. фонд „Знание”, 1996. – 308 с.
149. Мартиненко С. М. Зміст, форми і методи педагогічної діагностики вчителя початкових класів / С. Мартиненко // Початкова школа. – 2008. – № 3. – С. 50-53.
150. Мартиненко С. М. Орієнтовні методики педагогічного діагностування рівнів готовності дитини до навчання в школі / С. М. Мартиненко // Початкова школа. – 2008. – № 2. – С. 39–41.
151. Мартиненко С. Підготовка вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: реалії та перспективи / С. Мартиненко // Початкова школа. – 2008. – № 7. – С. 27–30.
152. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.

153. Мартиненко С. М. Діагностування особистісно-професійного зростання вчителя початкової школи: теоретичні основи та технології / С. М. Мартиненко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 34 / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – С. 377-382.

154. Матюшкин А. М. Психологические проблемы готовности личности к самообразованию / А. М. Матюшкин // Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования. – М.: НИИ ООБ АПН СССР, 1983. – С. 5-8.

155. Машовець М. А. Педагогічні умови наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / М. А. Машовець. – Київ, 1994. – 27 с.

156. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. М. Мельник. – К., 2002. – 21 с.

157. Мілютіна К. Самодопомога : Практикум для психолога / К. Мілютіна. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.

158. Михайлова М. В. Экспериментальная педагогика в России // Советская педагогика. – 1985. – №1. – С. 101-107.

159. Моложавый С. О программе изучения ребёнка / С. Моложавый // Просвещение на транспорте. – 1925. – №11. – С. 27-30.

160. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя : зміст та організація / О. Г. Мороз. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 176 с.

161. Мотивация познавательной деятельности: сборник научных трудов / под. ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Л. : НИИ общего образования взрослых, 1972. – 117 с.

162. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : Навчальний посібник / за ред. академіка АПН України О. Г. Мороза. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с.

163. Назаренко Г. І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / Г. І. Назаренко. – Кривий Ріг, 2002. – 21 с.

164. Наконечна В. М. Ідеї вільного виховання в Україні кінця ХІХ – початку ХХ ст. / В. М. Наконечна // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2001. – С. 221-224.

165. Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933 / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.

166. Народное образование в СССР : Сборник документов (1917-1973 гг.). – М. : „Педагогика”, 1974. – 559 с.

167. Научно-методическое обеспечение педагогической практики студентов / под ред. О. С. Гребенюка. – Калининград : Калининградский университет, 1998. – 73 с.

168. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрющенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.

169. Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения / А. П. Нечаев. – Петроград, 1917. – 284 с.

170. Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России / А. А. Никольская. – Дубна : Изд. центр „Феникс”, 1995. – 332 с.

171. Новиков А. М. Методология образования. Издание второе. / А. М. Новиков. – М. : «Эгвес», 2006. – 488 с.

172. Носаченко І.М. Диференційований підхід до навчання учнів за допомогою ігрових методів: Наук.-метод. зб. / Відповід. ред. Ничкало Н. Г. – К. : НДІ педагогіки, 1992. – 174 с.

173. Овчарова Р. В. Гуманизация целостного педагогического процесса как цель психологической службы образования / Р. В. Овчарова // Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – С. 73-78.

174. Огненко Н. Работа с образами животных. Я, ты и тигр / Н. Огненко. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.

175. Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С. 16-33.

176. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа. – М. : Просвещение, 1984. – 33 с.

177. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

178. Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 – „Початкове навчання” / М-во освіти і науки України, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 145 с.

179. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : вторая половина XIX в. / отв. ред. А. И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.

180. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : конец XIX – начало XX вв. / под ред. Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.

181. Пальшкова І. О. Педагогічна діагностика як складова професійної культури майбутніх вчителів початкової школи / І. О. Пальшкова // Вісник Черкаського університету. – 2009. – Випуск 166. – С. 118-122. – Серія: «Педагогічні науки».

182. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

183. Педагогическая психология / под ред. Н. В. Клюевой. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
184. Педагогическая энциклопедия / под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – М. : Изд-во „Советская энциклопедия”, 1966. – Т. 3. – 879 с.
185. Педагогическая энциклопедия / под. ред. А. И. Каирова. – М. : Сов. Энциклопедия, 1988. – Т. 3. – 880 с.
186. Педагогические технологии : учебн. пособ. для студ. педагог. специальностей / под общ. ред. проф. В. С. Кукушина.– Серия «Педагогическое образование». – М. : ИКЦ „МарТ”; Ростов-на-Дону: Издательский центр „МарТ”, 2004. – 448 с.
187. Педагогический словарь : в 2-х т. Т. 1/ под ред. А. И. Каирова. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – 767 с.
188. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. С. Кралущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за заг. ред І. А. Зязюна.– К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
189. Первый Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике в Санкт-Петербурге (26 – 31 декабря 1910 года) / Приложение к Циркуляру по Варшавскому учебному округу за 1911 г. Под редакцией Помощника Попечителя И. Посадского. – Санкт-Петербург, 1911. – 10 с.
190. Петрова Т. М. Гуманізація навчально-виховного процесу у „реформаторській” педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Петрова Тетяна Михайлівна. – К., 2000. – 207 арк.
191. Пехота О. М. Вчитель як суб’єкт індивідуального професійного розвитку // Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: Наук.метод. зб. – К.: ІПППО, 1995. – 160 с.
192. Побірченко Н. С. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти / Н. С. Побірченко // Рідна школа. – 2003. – №3. – С.3-8.

193. Подготовка студентов к работе с учащимися 6-летнего возраста: Учеб. пособие / А. Я. Савченко, В.Ф. Олейник, С.Л. Коробко, Н.М. Бибики ; под ред. А. Я. Савченко. – К. : Вища школа, 1990. – 263 с.
194. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2000. – 250 с.
195. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
196. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – К. : „Академвидав”, 2006. – 456 с.
197. Пономарьова О. Ю. Підготовка майбутнього педагога до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О. Ю. Пономарьова. – К., 2002. – 21 с.
198. Порядченко Л. А. Наступність у навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання” / Л. А. Порядченко. – Одеса, 2007. – 21с.
199. Проблеми особистості вчителя та його фахової підготовки / за ред. М. Б. Євтуха. – К.: Вища шк., 1995. –153 с.
200. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 - 2021 роки / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – К. : Видавничий дім «Букрек», 2011. – 32 с.
201. Пропозиції секції „Дошкільна освіта” до Резолюції II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С. 19.
202. Проскура О. В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками / О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1998. – 199 с.
203. Пряжникова Е. Ю. Проблемы профессионального образования и переподготовки кадров // Профорientация : учеб. пособие для студ. высш.

учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М. : Издательский центр „Академия”, 2008. – С. 129 – 145.

204. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Институт Тренинга, 2006. – 256 с.

205. РД РБ 02100.1.001-2000 Образовательный стандарт. Дошкольное образование. Готовность к школе. Основные требования и нормативы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ocfvis.narod.ru/docs/Normat/standarti.doc

206. Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів: Навчальна програма спецкурсу для студентів спеціальності 7.01010201 „Початкове навчання” / Укл. – І. М. Лапшина, Л. І. Коломієць. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – 24 с.

207. Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів: Робоча програма спецкурсу для студентів спеціальності 7.01010201 „Початкове навчання” / Укл. – І. М. Лапшина, Л. І. Коломієць. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – 34 с.

208. Рибалка В. Особистісний підхід у шкільництві : співпраця вчителів і шкільних психологів // Освіта і управління. – 1998. – №1. – С. 81-90.

209. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной / Карл Роджерс. – М. : Изд. группа «Прогресс-Универс», 1994. – 480 с.

210. Россолимо Г. И. План исследования детской души / Г. И. Россолимо. – М.: Б.в., 1906. – 89 с.

211. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 324 с.

212. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / пер. с англ. / Кьелл Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – 386 с.

213. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова; упор. О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.

214. Рыбников Н. Введение в изучение ребёнка / Н. Рыбников. – М. : Издание Педологического музея Учительского Дома в Москве, 1918. – 47 с.

215. Рычкова Н. А. Деадаптивне поведіння дітей : діагностика, корекція, психопрофілактика / Н. А. Рычкова. – М. : Издательство ГНОМ и Д., 2001. – 96 с.
216. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О. Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4-5.
217. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
218. Савченко О. Я. Концептуальні засади реформування початкової школи / О. Я. Савченко // Проблеми переходу початкової школи на нову структуру і зміст навчання : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції у м. Донецьку 2-3 листопада 2000 р. – Донецьк : ВАТ „УкрНТЕК”, 2000. – С. 8-14.
219. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
220. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки : діяльнісний чи особистий підхід / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : моногр. зб. статей. – К., 2000. – С. 176-201.
221. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза / В. А. Семиченко. – Полтава, 1989. – 86 с.
222. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения / И. А. Сикорский. – К. : Лито-типография Т-ва И. Н. Кушнарєв и Ко Киевское отделение, 1909. – 112 с.
223. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ „Сфера”, 2003. – 288 с.
224. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
225. Степанова Т. М. Сутність феномена „передшкільна освіта” в сучасній дошкільній педагогіці / Т. М. Степанова // Вісник Черкаського

університету. Вип. 142. Серія Педагогічні науки. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – С. 124-129.

226. Стишенок І. В. Сказка в тренінге : корекція, розвиток, особистісний ріст / І. В. Стишенок. – СПб. : Речь, 2005. – 144 с.

227. Столяренко Л. Д. Педагогічна психологія / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Фенікс, 2004. – 250 с.

228. Струннікова Д. І. Наступність в ознайомленні з природою дітей 6 і 7 років (в умовах діяльності навчально-виховного комплексу „школа – дитячий садок”) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / Д. І. Струннікова. – К., 2000. – 19 с.

229. Ступарик Б. М. Національна школа : витоки, становлення / Б. М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.

230. Сухобская Г. С. Мотивация познавательной деятельности взрослых как основа самообразования / Г. С. Сухобская // Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования. – М. : НИИ ООВ АПН СССР, 1980. – 42 с.

231. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні : кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина І. – Х. : „ОВС”, 2002. – С. 37-54.

232. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – 640 с.

233. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5-ти т. / В. А. Сухомлинский ; огл. А. Г. Дзевежин. – К. : Рад. шк., 1980. – Т. 5. – 678 с.

234. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1978. – 263 с.

235. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1988. – 272 с.

236. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

237. Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве / Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 1-22.

238. Тарасенко Г. С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки : монографія / Г. С. Тарасенко. – Вінниця : Віноблдрукарня, 1997. – 112 с.

239. Тарасенко Г. С. Творчі ігри у виховній роботі з дошкільниками і молодшими школярами / Г.С.Тарасенко // Її величність гра : теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник статей / ред. Г. С. Тарасенко. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – С. 68-83.

240. Тарасенко Г.С.Формування виховного потенціалу вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: культурологічний підхід / Г. С. Тарасенко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця : ВДПУ, 2002. – Вип. 6, Ч.2 . – С. 71-73.

241. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навч. посібник: у 2 ч. / за заг. ред. доктора пед. наук О. А. Дубасенюк. – Житомир: Житомирський держ. педуніверситет. – 2001. – 267с.

242. Труды первого всероссийского съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге в 1906 г. (31 мая – 4 июня). – СПб. : Б.в., 1906. – 280 с.

243. Тютюнник Л. В. Проблемы деятельности опытных учреждений Наркомпроса Украины (1922 – 37 гг.): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 „Теория и история педагогики” / Тютюнник Людмила Владимировна. – К., 1992. – 201 с.

244. Ушинський К. Д. Проект учительской семинарии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 томах / К. Д. Ушинский ; сост. О. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 81-107.

245. Фадеев Т. Д. О педагогических факультетах / Т. Д.Фадеев / Труды первого всероссийского съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге в 1906 г. (31 мая - 4 июня). – СПб., 1906. – 280 с. – С. 229-238.

246. Фадєєва Т. О. Наступність між дошкільним та початковим навчанням / Т. О. Фадєєва. – Кіровоград : РВЦ КДПУ, 2002. – 226 с.
247. Федорович Л. О. Забезпечення наступності в роботі дитячого садка і початкової школи / Л. О. Федорович // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 23-25 квітня 2001 р. / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т педагогіки АПН України, Полтавський держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. – Полтава, 2001. – С. 171-172.
248. Федорович Л. О. Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / Л. О. Федорович. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
249. Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога : Соціально-психологічний тренінг / В. Федорчук. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
250. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібн. для студентів вищих пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – К. : „Академія”, 2000. – 544 с.
251. Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы ведущего / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2004. – 256 с.
252. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / Клаус Фопель. – М. : Генезис, 2005. – 267 с.
253. Формування готовності дитини до школи: Навчальна програма дисципліни для студентів спеціальності 8.01010201 „Початкове навчання” / Укл. – І. М. Лапшина, Л. І. Коломієць. – Вінниця: ВДПУ, 2009. – 24 с.
254. Формування готовності до школи: Робоча програма курсу для студентів спеціальності 8.01010201 „Початкове навчання” / Укладач – І. М. Лапшина, Л. І. Коломієць. – Вінниця : ВДПУ, 2011. – 28 с.
255. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : „Магістр - S”, 1998. – 200 с.
256. Хруцкий Е. А. Организация проведения деловых игр : Учеб.-метод. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений / Е. А. Хруцкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 320 с.

257. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

258. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – М. : Свободный педаг. ун-т „Эврика”, 1991. – 90 с.

259. Чалий О. В. Синергетика : інтеграційні тенденції в освіті / О. В. Чалий // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 158-171.

260. Чепка О. В. Наступність ігрових форм навчальної діяльності в умовах навчально-виховного комплексу „школа – дошкільний заклад” : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / О. В. Чепка. – Луганськ, 2008. – 20 с.

261. Черепаня Н. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / Н. І. Черепаня. – Одеса, 2006. – 21 с.

262. Шапошнікова І. М. Проблеми технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова / Школа першого ступеня: теорія і практика : Збірник наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – Випуск 7. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 148-157.

263. Шапошнікова І. М. Тенденції перебудови системи підготовки вчителя початкових класів / І. М. Шапошнікова // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1 – 2 квітня 2004 р.). – К., 2004. – С. 77-80.

264. Шарапановская Е. В. Социально-психологическая дезадаптация детей и подростков: Диагностика и коррекция / Е. В. Шарапановская. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.

265. Шахов В. І. Навчально-виховна практика в системі загальнопедагогічної підготовки вчителя / В. І. Шахов // Безперервна педагогічна практика студентів як первинна форма їх професійної практичної підготовки: Матеріали Всеукраїнської наук.-метод. конф. – Вінниця : ВДПУ, 1999. – С. 35-38.

266. Шахов В. І. Перспективи розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / В. І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця : ВДПУ, 2005. – Вип. 15. – С. 155-158.

267. Шахов В. І. Психолого-педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця : ВДПУ, 2005. – Вип.13. – С. 78-82.

268. Шевелева С. С. Открытая модель образования: Синергетический подход / С. С. Шевелева. – М. : Магистр, 1997. – 47 с.

269. Шестопалюк О. В. До проблеми діагностики і підвищення якості підготовки сучасного вчителя / О. В. Шестопалюк // Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді : Зб. наук. праць. – Вінниця, 2003. – Вип. 9. – С. 4-5.

270. Шинтарь З. Л. Введение в школьную жизнь / З. Л. Шинтарь. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 119 с.

271. Эванс Р. Креативные действия / Рихард Эванс, Питер Руссель. – СПб. : Речь, 1989. – 336 с.

272. Янгирова В. М. Подготовка учителя к диагностике развития младшего школьника / В. М. Янгирова. – М. : Прометей, 2000. – 220 с.

273. Янко Н. В. Особливості стану здоров'я і адаптації учнів початкових класів гімназії в залежності від соціально-гігієнічних факторів : дис. ... канд. мед наук: 14.02.01 / Янко Наталія Вікторівна. – Луцьк, 2001. – 182 с.

274. Яценко С. Л. Категорійно-понятійний апарат дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання / С. Л. Яценко // Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. – 2006. – № 30. – С. 54-57.

275. Beaudot A. Sociologie de l'école pour une analyse des établissements scolaires / Alain Beaudot. – Paris : Dunod, 1988. – pp. 53- 67.

276. Bertier G. Le developpement de la personnalite de l'enfant a l'école des roches / Georges Bertier. – Paris : Université de Paris XI-Orsay, 1952. – pp. 127-128.

277. Coudre L. Améliorer la relation enseignants – enseignes / Léandre Coudre. – Paris : Les Éditions d'organisation, 1989 – 154 p.
278. Freinet C. L'École moderne française / Célestin Freinet. – Gap : Ophrys, 1947. – 176 p.
279. Key E. Le siècle de l'enfant / Ellen Key. – Paris: Flammarion, 1974. – 335 p.
280. Montessori M. Pédagogie scientifique des enfants / Maria Montessori. – Paris : S.U.D.E.L, 1955. – 448 p.
281. Pianta R. C. Kindergarten teacher's practices related to the transition to school: Results of a national survey / R. C. Pianta, M. J. Cox, L. Taylor, & D. Early // The Elementary School Journal. – 1999. – 100(1). – P. 71-86.
282. Transitions Terrific. Ensuring Continuity of Services for Children and their Families. – Greensboro : Produced by The SERVE Center at the University of North Carolina at Greensboro, 2005. – 40 p.
283. Woodhead M. Early Childhood and Primary Education / Martin Woodhead, Petter Moss. – Milton Keynes: The Open University the United Kingdom, 2007. – 42 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Методи практичної педологічної підготовки вчителів

Назва методу	Біографічний	Природний експеримент	Аналіз продуктів дитячої творчості	Анкети, тести, лабораторний експеримент	Порівняльний метод
1	2	3	4	5	6
Призначення	Збір та аналіз психогенетичного матеріалу для формування навичок прогнозування найбільш сприятливого для розвитку дитини соціального середовища	Експериментування в звичних для дитини або змодельованих умовах з метою фіксації та тлумачення певної реакції, яку не можливо було спостерігати в звичайному житті, або за допомогою біографічного методу	Збір та аналіз даних про ріст і напрямки дитячого розвитку в різних періодах життя з метою їх обробки та висновків стосовно головних етапів, факторів та особливостей онтогенезу дитини, а також розвитку її творчості	Здобуття психогенетичного матеріалу в масовому використанні спеціальних технік стосовно однієї дитини або ж дитячого колективу	Синтезування інформації про особливості психофізіологічного розвитку особистості дитини в онтогенезі

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4	5	6
Одиниці педагогічної уваги	Історія життя та психофізіологічного розвитку дитини, дані про спадковість, соціальне середовище	Реакції дитини на введений подразник, їх пояснення в контексті фактів її життєдіяльності	Продукти дитячої творчості (малюнки, фото, вироби, зошити тощо)	Отримані конкретні відомості стосовно параметрів розвитку дитини і / або учнівського колективу	Поділ розвитку на окремі послідовні періоди або фази, їх порівняння між собою. На цій основі відкриття ліній розвитку, які сприятимуть подальшому вдосконаленню особистості
Форма реалізації у педагогічному процесі	Систематичне ведення щоденника педагогічних спостережень	Моделювання ситуації, фіксація зворотнього зв'язку	Неперервний збір необхідних матеріалів, їх детальний опис і пояснення	Анкетування, тестування, моделювання експериментальних умов, рефлексологічний експеримент	Глибокий системний аналіз онтогенезу дитини (розвитку учнівського колективу) на основі синтезу інших педологічних методів
Вимоги до педагогічних працівників	Знання з біології, загальної та педагогічної психології	Спеціальна підготовка в контексті інтегративних складових курсу „Педологія”	Спеціальна педологічна підготовка	Спеціальна педологічна підготовка, добре володіння й обов'язкове попереднє використання біографічного методу	Спеціальна педологічна підготовка

Додаток Б

Таблиця Б.1

**Форми практичної педологічної роботи, які апробувалися студентами
під час педагогічної практики в установах соціального виховання**

№ з/п	Форми практичної педологічної роботи	
	Пасивні методи	Активні методи
1	Проведення спостережень за дітьми в дитячому садку, школі, сім'ї, клубах, на дитячих майданчиках, під час екскурсій тощо; написання педагогічних характеристик	Безпосередня участь в педагогічному обстеженні дітей педагогами і шкільним лікарем
2	Спостереження за навчально-виховним процесом у школі, роботою дітей в майстернях, сільськогосподарською практикою; подальша обробка отриманих даних (зокрема, й на семінарі з вивчення шкільного віку)	Експериментальне обстеження дітей, антропометричні виміри в рамках курсу „Педологія”
3	Відвідування дитячих установ, обстеження умов їх функціонування (історія установи, матеріально-технічний стан, наявне обладнання, розпорядок дня, внутрішній устрій життя, зв'язок дитячої установи з навколишнім середовищем, кількість дітей тощо)	Засвоєння окремих прийомів науково-педагогічного аналізу (педагогічні виміри)
4	Спостереження за педагогічним обстеженням дітей	Анкетування і тестування дітей шкільного віку
5	Вивчення ролі вихователів у дитячих установах, методів підтримки дисципліни, фактів життя установ соціального виховання	Бесіди з дітьми, запрошення батьків на консультації
6	Дослідження дитячого руху, самоврядування, схеми міжособистісних стосунків у дитячому колективі, лідерства тощо	Дошкільний практикум

Додаток В

Таблиця В.1

Дослідження проблеми підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в межах окремих навчальних предметів

Навчальні предмети / ПІБ дослідників							
Мовлення	Математика	Природознавство, екологічне виховання	Образотворче мистецтво, творчість	Моральне та трудове виховання	Фізичне виховання	Естетичне виховання	Ресурси ігрової та навчальної діяльності
Л.О.Калмикова, І.А.Попова, П.Сагимбекова	П.Сагимбекова	В.Д.Лисенко	Р.І.Афанасьєва	О.В.Ткаченко, Л.П.Дашківська, Д.Б.Касперська, Г.В.Наумова, М.Г.Полякова		А.І.Ароніна	І.І.Гончарова
А.М.Богуш, М.С.Вашуленко Н.В.Гавриш,, І.М.Лапшина, Л.А.Порядченко	Р.В.Загоруй, Т.М.Кривошея	О.П.Грошовенко Л.В.Іщенко, Т.І.Мантула, Г.А.Петушкова, Д.І.Струннікова	С.Уфімцева	М.А.Машовець Н.С.Казьмірчук	С.Р.Замрозович, С.А.Колесніков	Г.С.Тарасенко, Н.О.Пахальчук	Н.О.Вакарчук, М.І.Гайдур, А.В.Пасічніченко В.І.Прокопенко, О.Я.Савченко, Г.С.Тарасенко, О.В.Чепка

Додаток Д

Таблиця Д.1

Рівні готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Рівні готовності	Компоненти готовності		
	Мотиваційно-ціннісний	Теоретико-гносеологічний	Проективно-технологічний
1	2	3	4
Репродуктивний	У майбутніх педагогів не сформовані професійно-ціннісні пріоритети щодо реалізації засад суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. В структурі мотиваційної сфери домінують зовнішні ситуативні мотиви, які не відображають усвідомленість значущості забезпечення наступності навчання для пізнавального й особистісного розвитку дітей. Професійні інтереси відзначаються поверховістю й нестійкістю, зорієнтовані виключно на досягнення дидактичних цілей. У змісті професійних ціннісних орієнтацій не відображується значущість педагогічної категорії дитинства.	Знання студентів носять поверховий і фрагментарний характер; окремі уявлення про умови забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку сформовані на допрофесійному рівні. Спостерігається відсутність інтегрованих зв'язків між окремими засвоєними поняттями, які не включені до системи фахового досвіду. Знання не міцні, їхнє практичне значення не усвідомлюється. Констатується спроможність до їх відтворення виключно за поданим зразком і в контексті стандартних умов педагогічної взаємодії з першокласниками, яка з часом втрачається.	Професійно-педагогічні вміння планування, моделювання та моніторингу ефективності педагогічної взаємодії з дітьми на етапі їхнього вступу до школи не сформовані або сформовані відносно. Вони є поодинокими, мають репродуктивний характер, відзначаються прогалинами в розвитку окремих компонентів, потребують додаткового практичного відпрацювання в контексті технології забезпечення наступності навчання дітей. Окремі дії є стереотипними, нерациональними, вимагають зовнішнього підкріплення (опори на зразок, підказки тощо) й автоматизації. Студенти не проявляють ініціативу стосовно вдосконалення власних умінь і навичок.

Продовження таблиці Д.1

1	2	3	4
Творчо-репродуктивний	<p>Майбутні вчителі-початківці мають нерівномірний розвиток складових мотиваційно-ціннісної сфери. Професійна спрямованість на забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку виражена недостатньо. Студенти частково усвідомлюють суспільну й особистісну значущість наступності навчання для пізнавального й особистісного розвитку дітей та власну роль у цьому процесі. Помітна позитивна тенденція до встановлення стійкості професійно-значущих мотивів й інтересів, орієнтованих на відпрацювання рольового репертуару суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Прагнення до самовдосконалення з'являється у випадку труднощів або через нестандартність ситуації педагогічної взаємодії.</p>	<p>Студенти володіють знаннями щодо умов забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Констатується їхня спроможність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між окремими аспектами розв'язання проблеми наступності навчання. Засвоєні знання безпомилково відтворюються в стандартних умовах. Однак майбутні вчителі також спроможні практично їх застосовувати в деяких нестандартних педагогічних ситуаціях.</p>	<p>Майбутні педагоги демонструють недостатньо комплексне володіння вміннями програмування ефективності педагогічної взаємодії з дітьми на етапі їхнього вступу до школи. Недоліки сформованості практичних умінь і навичок проектування змісту, напрямів і перспектив індивідуального розвитку дітей 6 – 7-річного віку призводять до появи порушень, механічного репродуктивного відтворення засвоєних умінь і способів дій у нестандартних нових ситуаціях. Конструктивно-організаторські, прогностико-профілактичні, діагностичні й корекційно-розвивальні вміння виражені слабо, потребують додаткових методичних вказівок, інструкцій і пояснень. Студенти прагнуть до осмислення й відпрацювання практичних умінь і навичок, орієнтованих на забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.</p>

Продовження таблиці Д.1

1	2	3	4
Творчий	<p>Майбутні педагоги професійно орієнтовані на практичну реалізацію засад суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми на етапі їхнього переходу від дошкільної до початкової освіти. Студенти виявляють яскраво виражену гуманістичну спрямованість мотивації на визнання самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду онтогенезу. У них спостерігається стійке й усвідомлене прагнення до збагачення організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей, готовність до саморозвитку й самовдосконалення. У системі ціннісних орієнтацій домінують ті, що відображають установку студентів на перспективний особистісний розвиток учнів 6 – 7-річного віку з урахуванням їхнього актуального розвитку й з орієнтацією на зону найближчого розвитку.</p>	<p>Студенти володіють глибокими і повними знаннями з проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Вони спроможні критично проаналізувати її історіогенез з огляду на становлення системи дошкільної, початкової і педагогічної освіти в Україні. Знайомі з новітнім досвідом налагодження наступнісних зв'язків між дошкільям і початковим навчанням. Знання організаційно-педагогічних умов наступності дошкільної і початкової освіти міцно засвоєні, системні, достатньо усвідомлені й інтегровані до структури професійного досвіду. Майбутні педагоги-початківці спроможні творчо використовувати здобуту інформацію для вирішення нестандартних практичних ситуацій педагогічної діяльності.</p>	<p>Майбутні вчителі початкових класів володіють комплексом професійно-педагогічних умінь і навичок, пов'язаних з проектуванням, моделюванням і моніторингом навчання учнів 6 – 7-річного віку, здійсненням прогностики, профілактики, діагностики, корекції і розвитку значущих для успішного шкільного навчання параметрів. Вони добре зорієнтовані в арсеналі методик психодіагностики шкільної зрілості, перебігу адаптаційних механізмів першокласників, готові до впровадження курсу „Вступ у шкільне життя”. Студенти обізнані зі зразками вправ для корекції значущих для навчання параметрів пізнавальної сфери дітей, розвитку їхнього комунікативного потенціалу й навичок соціальної взаємодії, можуть самостійно скласти корекційно-розвивальну програму. Уміння і навички усвідомлені, автоматизовані, відтворюються в нетипових ситуаціях. Студенти готові до їх продуктивного й творчого використання.</p>

Додаток Е

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ І МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ

Навчальна програма спецкурсу

**РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ У ВИКЛАДАННІ ГУМАНІТАРНИХ
ПРЕДМЕТІВ**

(денна форма навчання)

Галузь знань: 0101 „Педагогічна освіта”

Напрямок підготовки: 7.01010201 „Початкове навчання”

Кваліфікація: „Вчитель початкових класів”

(за кредитно-модульною системою навчання)

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Пріоритетними напрямами реформування освіти в Україні визнано досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів: української та іноземних мов, історії, літератури, математики та природничих наук; створення умов для задоволення освітніх потреб і надання можливостей кожному громадянину України постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати інтелектуальний рівень.

Одним з провідних принципів реалізації Державної національної програми „Освіта” („Україна ХХІ століття”) названий принцип безперервності освіти, завдяки якому відкривається можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності у навчанні та вихованні. Набуття освіти має стати процесом, який триває упродовж всього життя людини.

Сучасна система наскрізної освіти являє собою сукупність навчально-виховних і культурно-просвітницьких закладів, які спільно вирішують завдання навчання і виховання з урахуванням потреб людини та прагнення її до саморозвитку. Реалізація концепції наскрізної освіти, удосконалення наявних педагогічних технологій можливі за умов реального вирішення проблем наступності в організації навчально-виховного процесу на різних освітніх ступенях: дошкільне виховання, шкільна освіта, професійна підготовка, вузівська освіта, післядипломна самоосвіта. Розв’язання питань наступності допоможе суттєво поліпшити зміст і структуру навчальних планів, програм, навчально-методичних комплексів (підручників і посібників), сприятиме подальшому вдосконаленню методів, прийомів, форм організації навчальної діяльності, створенню комплексів загальноосвітньої школи з іншими типами навчальних закладів.

Проблема наступності для педагогічної науки не є новою. Цією проблемою займалися філософи та педагоги XV-XVII століть (Я. А. Коменський, Джон Локк, Д. Дідро, Ж. Ж. Руссо, Г. Песталоцці, Ф. Дістервег), педагоги XIX-XX століття (К. Д. Ушинський, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський), сучасні науковці-дослідники та вчителі-практики.

Значний внесок у розв’язання проблеми наступності зробили сучасні вітчизняні вчені – О. М. Беляєв, А. М. Богуш, В. І. Бондар, В. М. Галузинський, С. У. Гончаренко, Б. С. Кобзар, А. М. Кухта, В. М. Мадзігон, О. Г. Мороз, В. Ф. Паламарчук, О. В. Проскура, О. Я. Савченко, Т. О. Фадєєва, М. Д. Ярмаченко та ін.

Під наступністю в системі наскрізного навчання розуміють такий взаємозв’язок суміжних освітніх ступенів, коли діалектичні протиріччя, що виникають між ними, вирішуються організованою взаємодією відповідних компонентів процесу навчання. Наступність охоплює не лише ступені системи освіти, а й складові процесу навчання на кожному конкретному ступені – зміст, технологію навчання, форми організації навчальної діяльності, кінцеві результати навчання.

В процесі опанування спецкурсу „Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів” майбутні вчителі початкових класів повинні ознайомитися з:

- теоретичними передумовами наступності у навчально-виховному процесі;
- специфікою організації навчання і виховання на певних освітніх ступенях (мета, зміст, методи і прийоми, форми організації навчальної діяльності, вимоги до знань і умінь);
- позитивним педагогічним досвідом з проблеми наступності у навчальному комплексі „дитячий садок – загальноосвітня школа”.

При вивченні даної дисципліни використовуються різні форми навчальної роботи: лекції, практичні заняття, ділові ігри, науково-практичні конференції,

диспути, зустрічі з педагогічними працівниками, відвідування занять у дошкільному закладі та уроків у загальноосвітній школі, перегляд та коментар відеоматеріалів позитивного педагогічного досвіду, самостійна робота студентів (конспектування психолого-педагогічної літератури, складання анотацій, написання рефератів, підготовка матеріалів наукового дослідження).

У підсумку опрацювання спецкурсу „Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів” студенти повинні мати арсенал методичних засобів:

- анотації до традиційних і авторських програм дошкільного виховання;
- порівняльну таблицю навчальних можливостей шестирічних і семирічних першокласників;
- методичні рекомендації та практичний матеріал для розвитку загальнонавчальних умінь і навичок дошкільників і молодших школярів;
- зразки планів спільної навчально-виховної роботи дошкільного закладу та загальноосвітньої школи;
- бібліографію психолого-педагогічної й методичної літератури з проблеми наступності дошкільної та початкової освіти;
- адреси позитивного педагогічного досвіду співпраці дошкільного закладу і початкової школи;
- варіант заходів учителя початкових класів щодо реалізації наступності у навчанні і вихованні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

ВИМОГИ ДО ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ СТУДЕНТАМИ

Студенти повинні *ЗНАТИ*:

- основні тлумачення поняття „наступність навчання”;
- психологічні особливості та вікові новоутворення дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку;
- специфічні особливості організації навчально-виховного процесу в умовах наскрізної освіти;
- зміст дошкільного виховання, визначений альтернативними програмами „Дитина”, „Я у світі”, „Дитина в дошкільні роки” та ін.;
- наявні навчально-методичні комплекси з гуманітарних предметів для дошкільного виховання;
- педагогічні умови функціонування комплексу „дитячий садок – школа”;
- адреси позитивного педагогічного досвіду з проблеми реалізації наступності дошкільної і початкової освіти.

Студенти повинні *УМІТИ*:

- аналізувати й критично оцінювати наявні програми і навчальні комплекси для дошкільного виховання та початкової освіти;
- планувати педагогічні заходи щодо реалізації наступності дошкільної та початкової освіти;
- добирати ефективні методи, прийоми, форми організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку;
- визначати продуктивні засоби інтелектуального та духовного розвитку дітей молодшого шкільного віку з урахуванням рівня підготовки дітей до школи.

Навчальний матеріал спецкурсу розрахований на один семестр у кількості 62 год., серед яких 20 год. – лекційні заняття, 10 год. – практичні заняття, 30 год. – самостійна робота студентів. Вид підсумкового контролю – залік.

Таблиця Е.1

Загальна характеристика навчальної дисципліни
Навчальна дисципліна: Реалізація наступності у викладанні гуманітарних предметів

Курс: V (Спеціаліст) Семестр: дев'ятий	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів ECTS: 2 Змістових модулів: 2 Загальна кількість годин: 62	Галузь знань: 0101 „Педагогічна освіта” Напрямок підготовки: 7.01010201 „Початкове навчання” Кваліфікація: „Вчитель початкових класів”	Рік підготовки: п'ятий Семестр: дев'ятий Лекції – 20 год. Практичні заняття – 10 год. Самостійна робота – 30 год. Вид підсумкового контролю – залік

Таблиця Е.2

Тематичний план спецкурсу

№	Зміст спецкурсу	Види занять		
		Лк.	Пр.	СРС
Змістовий модуль 1				
1	Наукові основи наступності в організації навчально-виховного процесу	2		2
2	Психолого-педагогічні передумови реалізації наступності навчання і виховання дітей дошкільного, молодшого і середнього шкільного віку	4		4
Змістовий модуль 2				
3	Освітній стандарт дошкільного виховання, початкової і середньої освіти	2		2
4	Змістове забезпечення освітнього процесу в дошкільних закладах, початковій і середній школах	2		2
5	Реалізація наступності у методах і формах організації навчальної діяльності дітей дошкільного, молодшого і середнього шкільного віку	2		2
6	Передовий педагогічний досвід з проблеми наступності у навчально-виховній роботі		2	2
7	Реалізація наступності у формуванні мовних знань і мовленнєвих навичок	2	2	4
8	Формування техніки читання та читацької самостійності у дітей різних вікових груп	2	2	4
9	Реалізація наступності у формуванні понять природничо-математичного циклу	2	2	4
10	Реалізація наступності у художній творчості дітей різного віку	2	2	4
ВСЬОГО		20	10	30

ЗМІСТ І СТРУКТУРА СПЕЦСЕМІНАРУ

Змістовий модуль 1

Тема 1. Наукові основи наступності в організації навчально-виховного процесу

Визначення змісту поняття наступність. Фактори забезпечення наступності у системі наскрізної освіти.

Наступність як дидактичний принцип. Наступність як складова комплексного дидактичного принципу систематичності, послідовності та наступності. Наступність як закономірність навчального процесу, закон розвитку педагогіки. Наступність як необхідна умова досягнення неперервності, поступовості, планування, інтегративності освітнього процесу.

Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності навчання.

Тема 2. Психолого-педагогічні передумови реалізації наступності навчання і виховання дітей дошкільного, молодшого та середнього шкільного віку

Біологічні основи наступності у навчанні і вихованні дітей. Психологічні передумови підготовки дітей до навчання у школі. Подолання психолого-педагогічних „бар'єрів”, що виникають на „стиках” суміжних ступенів освіти (дошкільне виховання – початкова школа – середня школа).

Вивчення психологічних особливостей дошкільників як умова забезпечення наступності навчально-виховного процесу (специфіка мислення, пам'яті, уваги, уяви, мовлення). Організація процесу адаптації у школі (тривалість занять, використання „розумової гімнастики”, динамічних пауз, дидактичних ігор).

Аналіз психологічних особливостей дітей підліткового віку як основа реалізації наступності навчання і виховання (вікові новоутворення: прагнення до дорослості, критичне ставлення до дорослих, самооцінка); запобігання кризових явищ цього періоду.

Змістовий модуль 2

Тема 3. Освітній стандарт дошкільного виховання, початкової і середньої освіти

Взаємозв'язок змісту дошкільного виховання та початкової освіти, початкової та середньої освіти в теоретичному і практичному планах (формування загальнонавчальних навичок, елементарних навичок лічби, читання, письма; розвиток мовлення).

Принципи, зміст, структура та вимоги програм „Дитина”, „Малює”, „Дитина в дошкільні роки”, „Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку”, „Крок за кроком” та ін. Альтернативна програма початкової освіти „Перші кроки”.

Програмні вимоги до змісту гуманітарних предметів середньої школи (українська мова, іноземні мови, українська та зарубіжна літератури, географія рідного краю).

Тема 4. Змістове забезпечення освітнього процесу в дошкільних закладах, початковій і середній школах

Вимоги до навчальних посібників і наочних засобів навчання для дітей дошкільного віку. Огляд посібників для формування елементарних навичок читання і письма у дошкільників. Зошити для підготовки руки до письма. Аналіз посібників для ознайомлення з навколишнім дітям дошкільного віку. Методичне забезпечення інтегрованого курсу „Художня праця” в дошкільних закладах.

Вимоги до підручників для дітей молодшого і середнього шкільного віку. Огляд навчальної літератури з гуманітарних предметів для 5-го класу загальноосвітньої школи. Формування у школярів навичок самостійної роботи з довідковими виданнями.

Тема 5. Реалізація наступності у методах і формах організації навчальної діяльності дітей дошкільного, молодшого і середнього шкільного віку

Основні функції методів навчання. Порівняльна ефективність у різні вікові періоди методів навчання за джерелом знань (пояснення, розповідь, бесіда, спостереження, демонстрація, ілюстрація, робота над книгою та підручником, самостійна робота).

Специфіка використання на заняттях в дошкільних закладах, уроках в початкових і середніх класах загальноосвітньої школи групи методів навчання за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький).

Тема 6. Позитивний педагогічний досвід з проблеми наступності у навчально-виховній роботі

Підготовка вчителя до практичної роботи з майбутніми першокласниками (відвідування навчальних і виховних занять з дошкільниками, проведення батьківських зборів, організація консультацій, оформлення тематичних стендів).

Умови створення позитивного педагогічного досвіду. Адреси кращого педагогічного досвіду з проблеми реалізації наступності (організаційна робота, шефська, методична). Участь у спільних конференціях, педрадах, семінарах педагогічних колективів дошкільних закладів та початкової школи. Виставки творчих робіт дошкільників і молодших школярів. Екскурсії дошкільнят до школи.

Педагогічні умови функціонування навчально-виховних комплексів „дитячий садок – школа”. Специфіка організації навчально-виховних комплексів у сільській місцевості.

Тема 7. Реалізація наступності у формуванні мовних знань і мовленнєвих навичок

Зміст мовної та мовленнєвої роботи в дошкільних закладах і початковій школі. Відповідність змісту навчальної діяльності пізнавальним і віковим можливостям дітей. Формування у дітей поняття про текст, речення, слово, склад, звук, літеру. Розвиток фонетичного слуху дітей різних вікових груп. Методика проведення словникових, словниково-логічних вправ з дошкільниками і дітьми молодшого шкільного віку. Формування граматичного ладу мовлення та навичок зв'язного висловлювання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Роль посібників та дидактичних матеріалів в організації самостійної роботи дошкільників і молодших школярів на заняттях з української мови.

Специфіка організації мовленнєвої діяльності підлітків. Зміст та форми роботи з культури мовлення дітей середнього шкільного віку.

Тема 8. Формування техніки читання та читацької самостійності у дітей різних вікових груп

Раннє навчання грамоти. Особливості формування навичок читання у дітей від 2 до 5 років. Аналіз світового досвіду з проблеми раннього навчання читання.

Зміст і форми залучення дошкільників до спілкування з дитячою літературою (слухання художніх творів пізнавального характеру, розглядання дитячої книжки). Організація свята читацьких задовольень у дошкільних закладах. Ознайомлення дошкільників та дітей молодшого і середнього шкільного віку з дитячими і підлітковими періодичними виданнями. Активізація пізнавальних інтересів дітей різних вікових груп.

Тема 9. Реалізація наступності у формуванні понять природничо-математичного циклу

Зміст природоохоронної роботи в дошкільних закладах і початковій школі. Відповідність змісту навчання пізнавальним, віковим можливостям дітей. Формування у дітей поняття про рослинний і тваринний світи, дбайливого ставлення до природи. Методика проведення занять у дошкільних закладах. Робота в куточку живої природи. Види самостійної роботи екологічного спрямування для дошкільників, молодших школярів і підлітків.

Зміст математичної освіти в дошкільних закладах і початкових класах. Відповідність змісту навчання математики пізнавальним, віковим можливостям дітей. Пропедевтика у формуванні поняття числа, відношення, геометричних уявлень у дітей дошкільного віку. Оптимальні педагогічні умови навчання дошкільників елементарної математики. Методика проведення математичних занять у дошкільних закладах. Математична логіка для найменших.

Тема 10. Реалізація наступності у художній творчості дітей дошкільного, молодшого і середнього шкільного віку

Прилучення дошкільників і школярів до світу народного мистецтва. Організація емоційного сприймання творів класичного та сучасного українського мистецтва.

Розуміння художніх засобів образотворчого мистецтва дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Виховання інтересу, готовності та нахилів до творчої діяльності.

Організація дослідницької діяльності вихованців при сприйманні пропонованого художнього матеріалу (живопис, графіка, художня література, музика).

Реалізація наступності у формуванні елементарних зображувальних навичок та навичок роботи з пластичним матеріалом дітей різних вікових груп.

Масові форми художньої діяльності дошкільників, молодших школярів і підлітків.

Таблиця Е.3

Шкала оцінювання знань студентів

За шкалою ECTS	За національною шкалою	Сума балів
A	Відмінно	90-100
B	Дуже добре	82-89
C	Добре	75-81
D	Задовільно	67-74
E	Достатньо	60-66
FX*	Незадовільно	35-59
F*	Незадовільно	34 і менше

FX – з правом повторного складання; **X** – з повторним курсом.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Артемова Л. В. Колір, форма, величина, число / Л. В. Артемова. – К. : Томіріс, 1997. – 176 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні /Наук. ред. О. Л. Кононко. – К., 1999. – 70 с.
3. Ганелин Ш. И. Педагогические основы преемственности учебно-воспитательной работы в IV – V классах / Ш. И. Ганелин // Известия АПН РСФСР. – М., 1995. – Вып. 72. – С. 5-21.
4. Детский сад в Японии : опыт развития детей в группе / Пер. с яп. Л. Д. Гришелевой; Общ. ред. и послесл. В. Т. Нанивской. – М. : Прогресс, 1987. – 239 с.
5. Дитина: Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку / Н.М.Бібік, О.Л.Кононко та ін.; Наук. кер.: О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1993. – 271 с.
6. Дитинство: Наступність і перспективність / Гол. ред. В. П. Коцур. – Переяслав-Хмельницький: Пальміра, 2006. – 190с.
7. Змановский Ю. Ф. Шесть лет. Детский сад. Школа / Ю. Ф. Змановский. – М.: Знание, 1983. – Сер. 7. – «Педагогика и психология».
8. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник для студентів пед. ін-тів / Упор. З. Н. Борисова, В. З. Смаль. – 2-е вид., доп. – К. : Вища школа, 1990. – 423 с.
9. История дошкольной педагогики / М. Ф. Шабаева, В. А. Ротенберг, И. В. Чувашев / Под ред. Л. Н. Литвина. – М. : Просвещение, 1989. – 352 с
10. Котирло В. Л. Початковий період у навчанні школярів / В.Л.Котирло. – К.: Знання, 1985. – 48 с.
11. Кухта А. М. Пути обеспечения преемственности в организации учебной работы школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.730 „Теория педагогики” / А. М. Кухта. – Киев, 1970. – 20 с.
12. Машовець М. А. Педагогічні умови наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / М. А. Машовець. – Київ, 1994. – 27 с.
13. Малятко : програма виховання дітей дошкільного віку / АПН України, Ін-т проблем виховання АПН України; Т.І.Поніманська, Л.В.Артемова, А.М.Богуш та ін.; наук. кер. З.П.Плохій. -[2-е вид., доопрац. і доп.]. – К. : Пед. думка, 1999. – 286 с.
14. Назаренко Г. І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / Г. І. Назаренко. – Кривий Ріг, 2002. – 21 с.
15. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / Відп. ред. З.Н.Борисова. – К.: Рад. школа, 1985. – 144 с.
16. Папач О. І. Формування готовності дітей до навчання в школі за вальдорфською педагогікою. – Автореф. дис. на здоб. вч. ступ. канд. пед наук. – Одеса, 1994. – 23 с.
17. Подготовка детей к школе в детском саду / Под ред. Ф. А. Сохина, Т. В. Тарунтаевой. – М. : Педагогика, 1978. – 158 с.
18. Подготовка детей к школе в ССР и ЧССР / Под ред. Л. А. Парамоновой. – М., Братислава : 1989. – 175 с.
19. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – К. : „Академвидав”, 2006. – 456 с.

20. Попова Н. М. Шестилетние в школе и дома / Н. М. Попова. – М. : Медицина, 1988. – 56 с.
21. Преемственность в обучении математике : Пособие для учителя. Сб. статей / Сост. А. М. Пышкало. – М. : Просвещение, 1978. – 239 с.
22. Проскура О. В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками / О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1998. – 199 с.
23. Психолого-педагогічні основи наступності й перспективності у навчально-виховній роботі між дошкільними закладами, сім'єю та початковою школою./ Відп. ред. Д.В.Луцик. – Дрогобич: ВФ “Відродження”, 1999. – 84с.
24. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
25. Степанець Г. Г. Школа – дитячий садок / Г. Г. Степанець, В. Г. Кузь. – К. : Знання, 1986. – Серія 7: “Педагогічна”, № 10. – 48 с.
26. Фадеева Т. О. Наступність між дошкільним та початковим навчанням / Т. О. Фадеева. – Кіровоград : РВЦ КДПУ, 2002. – 226 с.

Додаткова

1. Ананьев Б. Г. О преемственности в обучении / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. - №2. – С. 23-25.
2. Архипова И. А. Подготовка ребенка к школе : Книга для родителей будущего первоклассника / И. А. Архипова. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 224 с.
3. Богуш А. Наступність у роботі дошкільних закладів і початкової школи / А. Богуш // Педагогічна газета. – 1996. – серпень (№ 8). – С. 1-2.
4. Бушля А. К. О преемственности учебно-воспитательной работы в 1-10 классах / А.К. Бушля // Нач. школа. – 1952. - №12. – С. 38-48.
5. Ерофеева Т. И. Математика для дошкольников: Кн. для воспитателя детского сада / Т. И. Ерофеева, Л. Н. Павлова, В. П. Новикова. – М. : Просвещение, 1992. – 191 с.
6. Завтра в школу / За заг.ред. В. К. Котирло. – К. : Вид-во „Радянська школа”, 1977. – 127 с.
7. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников / А. В. Запорожец // Дошк. воспит. – 1972. – № 4. – С. 37-42.
8. Золотарь К. И. Преемственность в обучении / К. И. Золотарь // Сов. педагог. – 1968. – № 9. – С. 114-129
9. Короткова Н. А. Возрастные нормативы и наблюдение за развитием дошкольников / Н.А. Короткова, П. Г. Нежнов // Ребенок в детском саду. – 2005. – № 3-4. – с. 23-33.
10. Люблинская А. А. Еще раз о преемственности в работе детского сада и школы / А. А. Люблинская // Дошк.воспит. – 1982. - №8. – С.5-9.
11. Математика дошкольникам / А.К. Грибанова, В. В. Колечко, А. М. Пасека, Е. И. Щербакова. – 2-е изд. – К. : Рад.шк, 1988. – 69 с.
12. Менчинская Н. А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
13. Николаева А. Б. Детский сад и школа : психологический аспект преемственности / А. Б. Николаева // Вопр. психол. – 1989. – №1. – С.121-127.
14. Тихомирова Л. Ф. Упражнения на каждый день: Логика для дошкольников: Пособие для педагогов / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 256 с.

Додаток Ж

Зразок конспекту інтегрованого заняття

Заняття №2

Тема заняття: Вчимося бути дружніми. Розвиваємо творчі здібності. Рахуємо до 2.

Мета заняття: Заохочувати дітей до зосередженого слухання, розуміння повідомлення з першої спроби. Вчити дітей логічно і послідовно будувати розповідь, без повторів і тривалих пауз. Формувати художню виразність дитячого мовлення. Виявляти ініціативу в спілкуванні, підтримувати розмову з дорослим та однолітками. Виховувати естетичне ставлення до предметів та явищ навколишнього світу. Викликати емоційне ставлення до зображуваного образу. Формувати знання про числа і цифри першого десятка, лічити предмети, порівнювати суміжні числа.

Хід заняття:

Вступна бесіда

- Пригадайте, чи цікаво вам гратися наодинці, самому читати книгу, переглядати улюблений мультфільм. Чому? Спробуйте пояснити. Подумайте, чи добре сонечку бути самому? Кого воно може запросити на гостини? Складіть розповідь на тему: „З ким товаришує сонечко”. Використайте слова: *якось, пригадало, засумувало, посміхнулось, ясне сонечко, лагідний вітерець, легенька хмаринка, погожа днина, сумно, незатишно, весело, яскраво.*

- На сьогоднішньому незвичайному занятті ми спробуємо навчитися бути уважними товаришами, складемо правила справжньої дружби, навчимося лічити предмети навколишнього світу, познайомимося із цифрою 2, створимо оригінальні малюнки з допомогою трафаретів.

Розвиток аудіативних умінь. Обговорення навчально-мовленнєвої ситуації.

- Послухайте уважно дві казки про тварин. Скажіть, дійові особи якої казки повелися розумно, чемно.

Михайло Коцюбинський

Про двох цапків

З одного берега йде до річки білий цапок, а з другого берега надходить чорний цапок. І той хоче через річку перебраться, і другий. А через річку кладка. Така вузька, що не тільки один може перейти, а двом тісно.

Не схотів білий цапок зачекати, поки перейде через кладку чорний, а чорний собі не схотів заждати, щоб перейшов білий.

Ступили обидва на кладку, зійшлись посередині та й ну один одного лобами й рогами бити! Бились, бились, та й скінчилося на тому, що обидва у воду попадали і потопились.

Дві кізочки

А дві кізочки – то були розумнішими. Стрілись вони на вузькій стежечці. З одного боку стежечки глибокий рів, а з другого – висока та крута гора. Розминутися ніяк не можна.

Постояли вони, постояли, подумали, а тоді одна кізочка стала на коліна, перевернулася на бік, лягла на стежці і притиснулася спиною до гори.

Тоді друга обережно переступила через неї, а та, що лежала, встала і пішла собі.

- Обговорення дійових осіб прослуханих творів, складання правил чемної поведінки.

- Інсценування дітьми казок з активізацією лексики: *одного, другого, один, двом, обидва, дві, одна, друга.*

Формування уявлення про число і цифру 2.

- Уявіть собі таку ситуацію:

Кіт з Рябком були друзяки.

Котик нишком у собаки

Брав щоразу м'ясо, сало,

Бо котові завжди мало.

А Рябко зітхав у тузі:

„Хай бере, на те ми – друзі”.

Діти, ви скажіть мені:

Кіт був друг Рябкові? ... (*Платон Воронько*).

- Учителю виставляє на набірне полотно зображення кота і собаки.

- Порівняння чисел 1 і 2. Утворення числа 2. Повторення цифри 1, ознайомлення з цифрою 2.

Підготовка руки до письма. Виконання творчих вправ для закріплення образу цифри 2.

- Дітям пропонується шаблон цифри 2 (з цупкого паперу).

- Порівняння образу цифри з предметами довкілля.

- Визначення предметів, схожих на цифру 2.

- Складання композиції за допомогою кількох шаблонів (наприклад: квітка для матусі, білий лебідь, веселий клоун тощо), обведення її простим олівцем, розфарбовування кольоровими олівцями або штрихування.

Підсумок заняття

- Відгадайте загадки. Скажіть, чого буває завжди два:

Червоні чоботи у землі закопані (*буряк*).

Рукавом махнув, дерева нагнув (*вітер*).

Не пташка, а з крильми (*вітряк*).

Без рук, без ніг – на пліт лізе (*гарбуз*).

- Чому людина не може бути самотньою?

- Яких правил дотримуються справжні друзі?

- З якими дітьми ви хотіли би товаришувати?

Додаток К

Технологічна картка ділової гри „Психолого-педагогічне забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку”

Регламент і опис основних етапів ділової гри

Гра проводиться в один цикл. Орієнтовний час етапів гри:

1) *Підготовчий етап* (створення ігрової імітаційної моделі, формулювання предмету, постановка мети, цілей, завдань, розробка сценарію, графічної моделі взаємодії учасників);

2) *Організаційний етап* (обговорення правил гри, часового сценарію, розподіл ролей, інструктаж експертів щодо оцінювання імітаційної діяльності учасників-студентів) – 10 хв.;

3) *Діяльнісний етап:*

3.1. *Мозковий штурм* „Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в практиці сучасних закладів дошкільної і початкової освіти” – 10 хв.

Правила „Мозкового штурму”

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. <i>Підготовчий етап</i> | - Всі учасники приймають правила роботи на кожному з послідовних етапів;
- досягається усвідомлення розуміння незалежності міркувань учасників один від одного;
- обговорюється заборона тиску в процесі сумісної діяльності;
- наголошується на важливості дотримання часових параметрів |
| 2. <i>Генераційний етап</i> | - Кожен учасник має право вільно оголошувати ідеї, які стосуються обговорюваної проблеми;
- забороняється критика ідей в будь-якій формі;
- заохочуються оригінальні, несподівані ідеї, а також комбінації й узагальнення ідей;
- всі вислови учасників записуються на аудиторній дошці;
- генеровані ідеї узагальнюються (персональне авторство не закріплюється) |
| 3. <i>Синтезуючий етап</i> | - Синтез ідей проводиться в конструктивній формі;
- відсутні особисті образи, якщо генерована ідея відкидається або узагальнюється;
- прийняття кінцевого варіанту генерованих ідей відбувається всіма учасниками |
| 4. <i>Критикуючий етап</i> | - Критика й оцінка ідей проводяться в конструктивній формі;
- відстоювання думки відбувається з належною аргументацією;
- відповіді на поставлені запитання повинні бути короткими;
- опонування можливе з боку кожного учасника |
| 5. <i>Завершальний етап</i> | - Раціоналізації підлягають всі оголошені ідеї студентів;
- встановлення логічних взаємозв'язків між генерованими ідеями виступає належним підґрунтям подальшої роботи |

Під час мозкового штурму кожному студенту надавалася можливість висловитися з приводу організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей в практиці закладів дошкільної і початкової освіти. Оголошені ідеї

фіксувалися послідовно на аудиторній дошці. Згодом відбувався їх синтез, критика, відстоювання власної думки, що дозволило об'єднати й узагальнити генеровані ідеї, раціоналізувати їх і виділити найбільш суттєві чинники наступнісних зв'язків. На завершальному етапі фронтальної роботи встановлювалися логічні взаємозв'язки між генерованими ідеями, оформлялася вихідна блок-схема, що виступала основою для подальшої роботи рольових груп на наступних етапах ділової гри.

3.2. Рольове спілкування (розподіл учасників на рольові групи, моделювання шляхів вирішення проблеми залежно від рольових функціональних повноважень - заступників директора з навчально-виховної роботи школи I ступеня, вчителів початкових класів, вихователів дошкільних навчальних закладів, батьків дітей 6-7-річного віку) – 30 хв..

У процесі рольового спілкування групи також мали виконати додаткове завдання – окреслити шляхи співпраці з іншими педагогічними працівниками (вчителями, вихователями, практичними психологами ДНЗ і СЗОШ) і батьками щодо вирішення проблеми забезпечення наступності навчання.

Процедура роботи груп на даному етапі передбачала, що спочатку письмово, у вигляді коротких тез кожен студент висловлював своє бачення реалізації умов наступності навчання залежно від рольової групи, до якої він потрапив (10 хв.), а потім в процесі сумісної діяльності група мала розробити опорну схему, в якій враховувалися й максимально розкривалися індивідуальні думки учасників щодо внеску в створення оптимальних умов наступності навчання педагогічних працівників або батьків, ролі яких група виконувала (20 хв.). Внутрішньогрупова робота базувалася на інтерактивних прийомах „Діалог”, „Коло ідей”, „Спільний проект”. Група також обирала одного доповідача, який мав зібрати, проаналізувати і узагальнити різні точки зору своїх колег і презентувати розроблений проект перед аудиторією.

Правила роботи групи на етапі рольового спілкування

1. Індивідуальні проекти розробляються автономно кожным студентом групи (час індивідуальної роботи – 10 хв.);

2. У процесі спільного обговорення групою кожен студент презентує власне бачення проблеми налагодження шляхів забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (час загальної групової роботи – 20 хв.);

3. Група приймає спільне рішення з урахуванням пропозиції кожного студента, виділяє ідеї, які перегукуються в тезах учасників, критично співвідносить інші думки, шукає узгоджене рішення, результат роботи відображає у вигляді опорної схеми.

4. Рольова група обирає з числа учасників одного доповідача, що має представити спільний проект шляхів психолого-педагогічного супроводу наступності навчання в практиці закладів дошкільної і початкової освіти крізь призму функціональних обов'язків, які студенти спільно виконували в діловій грі.

До обов'язків доповідача входить підготовка промови і виступ перед аудиторією. Фактично він створює і презентує колективну доповідь, яка є квінтесенцією роботи групи на етапі рольового спілкування. Разом з членами своєї групи він вирішує, яким буде виступ і як його подати аудиторії.

3.3. Міжгрупове спілкування (презентація обраними доповідачами групового рішення проблеми забезпечення наступності навчання, загальне обговорення розроблених групових проектів) – 5-7 хв. на один виступ (до 50 хв.).

Міжгрупове спілкування розпочиналося з установлення послідовності і визначення регламенту виступів доповідачів (5-8 хв. на один виступ). Перед виступом доповідач представляв себе і членів групи, оголошував роль, що виконувала група,

яку він представляє. Під час виступу доповідачів, згідно з прийнятими правилами ділової гри, аудиторія мала право задавати запитання, просити уточнити, пояснити, конкретизувати окремих аспекти презентації тощо. Для зручності розроблені групами опорні схеми розміщувалися на аудиторній дошці. Таким чином, досягалося повне й однозначне розуміння всіма учасниками висвітленого бачення реалізації умов наступності навчання конкретною рольовою групою з урахуванням виконуваних професійних обов'язків і висловлених шляхи співпраці.

Інструкція доповідачам на етапі міжгрупового спілкування

Під час підготовки виступу доповідач повинен звернути увагу на такі моменти:

- новизна презентованої інформації;
- аргументованість виступу;
- вільне володіння матеріалом (впевнена усна промова, незалежність від письмового тексту, звертання до опорної схеми, розробленої групою);
- оригінальність композиційного вирішення промови;
- культура мовлення доповідача;
- емоційність і переконливість промови;
- активізація групової дискусії змістом і формою подачі матеріалу.

Інструкція експертам на етапі рольового і міжгрупового спілкування

Завданням експертів є уважне спостереження за роботою і цільовими діями всіх членів групи, їхньою активністю, поведінкою в процесі рольового обговорення, а також виступами доповідачів з презентацією групового рішення й розробленої опорної схеми.

Оцінювання експертами спільної роботи рольових груп й виступів доповідачів здійснюється за критеріями, поданими в таблицях К.1 і К.2.

Таблиця К.1

Критерії оцінювання експертами спільної роботи групи

№	Критерії оцінювання спільної роботи групи	Оцінка (в балах)*		
		3	2	1
<i>Змістове насичення інформації, яка розроблялася групою</i>				
1.	Відповідність рольовій позиції групи			
2.	Оригінальність запропонованих ідей			
3.	Системність і узагальненість щодо досліджуваної проблеми			
4.	Відображення шляхів співпраці з іншими педагогічними працівниками і батьками			
5.	Лаконічність і повнота опорного конспекту, якість візуальної інформації, представленої в ньому			
<i>Оцінювання діяльності групи в процесі розробки групового проекту</i>				
6.	Кожен член групи добросовісно і якісно виконав індивідуальний проект			
7.	Група вислухала думку й аргументи кожного учасника			
8.	В розробці спільного проекту й опорного конспекту презентації брали участь усі студенти групи			
9.	Доповідача група обирала колегіально			
10.	Підготовка доповіді доповідача відбувалася спільними зусиллями учасників			
ВСЬОГО				

* 3 бали – максимально схвальна оцінка, 1 б. – низький рівень прояву виокремленої характеристики.

Таблиця К.2

Критерії оцінювання експертами виступів доповідачів

№	Критерії оцінювання виступів доповідачів	Оцінка (в балах) *		
		3	2	1
<i>Змістове насичення виступу доповідача</i>				
1.	Відповідність презентованої інформації рольовій позиції групи			
2.	Відображення у доповіді максимальної кількості ідей, запропонованих учасниками			
3.	Узагальнення інформації, введення її в систему			
4.	Логічність і переконливість аргументів, висунутих групою і оголошених доповідачем			
5.	Звернення до опорного конспекту в процесі презентації, побудова доповіді на його основі			
<i>Оцінка виступу доповідача</i>				
6.	Використання методів активізації уваги аудиторії			
7.	Вільна орієнтація у матеріалах презентації			
8.	Культура і правильність мовлення			
9.	Емоційність і переконливість виступу			
10.	Здійснення зворотного зв'язку у процесі промови			
ВСЬОГО				

3.4. Групова дискусія (обговорення різних підходів до розв'язання однієї проблеми після кожної презентації групового рішення, оспорювання різних точок зору, обмін досвідом) – 20 хв.

Групова дискусія включала обговорення різних підходів до розв'язання однієї проблеми після завершення презентації групових рішень, оспорювання різних точок зору, дозволяла вступати в дебати, опонувати доповідачу тощо. Доцільним виявилось включення в групову дискусію запрошених на ділову гру педагогічних працівників – учителів, вихователів, практичних психологів, які мали досвід практичної реалізації окремих аспектів наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку й могли поділитися професійним досвідом з цієї проблеми з майбутніми учителями-початківцями, що, без сумніву, додатково розширювало суб'єктивний особистісно-професійний досвід студентів.

4) *Результативний етап* (оцінка експертами діяльності доповідача й усіх членів групи в цілому) – 10 хв.;

5) *Оцінковий етап* (аналіз кожної зіграної ролі, успіхів і недоліків у діяльності груп, організації й ефективності дискусій, зворотного зв'язку у процесі виступів; виділення найцікавіших ідей, пропозицій, шляхів їх практичної реалізації) – 10 хв.

Завершальні етапи ділової гри (*результативний і оцінковий*) спрямовані на підведення її підсумків, з'ясування результативності й оптимальності досягнення поставлених завдань. У ролі експертів були запрошені викладачі психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ, а також педагогічні працівники закладів дошкільної і початкової освіти, які висловили власну думку щодо ефективності імітаційної діяльності кожної рольової групи, вдалості виступу доповідача, системності, аргументованості й доцільності розроблених кожною групою шляхів реалізації умов наступності навчання дітей. Водночас експерти обрали групи, окремих учасників, які відзначилися ініціативністю, творчим підходом до розв'язання проблеми.

Додаток Л

Case-study „Діагностика психологічної готовності дітей до школи”

Мета: на основі аналізу наявних емпіричних даних здійснити інтерпретацію і визначити рівні психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі, сформулювати прогноз розвитку, визначити фактори, що перешкоджатимуть можливості забезпечення наступності навчання

Завдання: 1) навчити здійснювати інтерпретацію масиву емпіричних даних, отриманих на основі використання тестової батареї; 2) закріпити навички роботи з діагностичними методиками, спрямованими на визначення аспектів шкільної зрілості; 3) розвивати вміння здійснювати колективний і індивідуальний прогноз ефективності шкільного старту дітей залежно від рівня розвитку значущих для шкільного навчання психофізіологічних функцій

Гіпотеза, що перевіряється: психологічна готовність до шкільного навчання формується впродовж дошкільного дитинства і є комплексним структурним утворенням, що включає інтелектуальну, соціальну й емоційно-вольову складові, впливає на адаптацію до школи й детермінує оптуми забезпечення наступності навчання дітей 6-7-річного віку

Перелік рекомендованої для ознайомлення літератури:

1. Готовність дитини до навчання / Упоряд. : С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. - К. : Мікрос-СВС, 2003. - 112с.
2. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: методические разработки для школьного психолога / Сост. Е.А.Бугрименко, А.Л.Венгер, К.Н.Поливанова, Е.Ю.Сушкова. — М. : Педагогика, 1989. – 64 с.
3. Карпенко Н.В. Діагностика психічного розвитку дитини в роботі педагога(вчителя, вихователя): Навч. посібник / Н.В. Карпенко. – К.: Каравела, 2008. – 192с.
4. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 133-142.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – 2-е изд., дораб. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – С.99-102.
6. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — С. 237-264.
7. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Психологічна готовність до навчання дітей шестирічного віку. Методика діагностики та корекційно-розвиткові заняття. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006. – 52 с.
8. Терлецька Л.Г. Психодіагностика розвитку від року до десяти. - Главник, 2008. - 192 с.
9. Я хочу, я могу, я буду добре вчитись / Упоряд. Т.Гончаренко. - К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003.-128с.

Завдання і запитання для самостійної роботи студентів:

1. Дати визначення понять «шкільна зрілість» (*school maturity*), «готовність до школи» (*school readiness*).
2. Виявити основні складові шкільної зрілості (інтелектуальна зрілість, соціальна зрілість, емоційна зрілість). Пояснити дефініції.
3. Визначити структуру психологічної готовності дітей до школи (особистісна готовність, інтелектуальна готовність). З'ясувати сутність термінів.
4. Пояснити мету діагностики психологічної готовності до школи.
5. Проаналізувати чинні підходи до діагностики психологічної готовності дітей до школи.
6. Ознайомитися з методиками:
 - Методика „Ставлення до школи” (А. Л. Венгер, О. О. Бугрименко та ін.) [2];
 - Методика „Визначення мотивів навчання” (М. Р.Гінзбург) [1; 3; 5; 8];
 - Орієнтовний тест шкільної зрілості А. Керна-Я. Йірасека [1; 3];
 - „Опитувальник орієнтовного тесту шкільної зрілості” (Я. Йірасек) [1; 3].

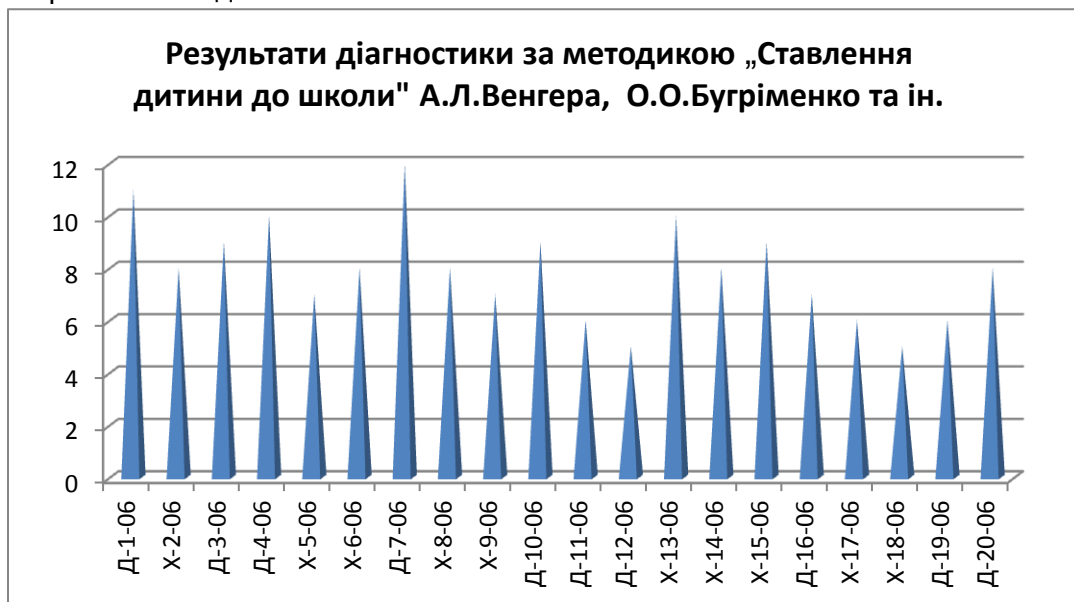
Алгоритм діяльності

1. Ознайомтеся з даними системної діагностики аспектів психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі

Цільова аудиторія – вихованці підготовчої групи (n=20) дошкільного навчального закладу. В дослідженні брали участь 10 дівчаток (на діаграмах стать позначається літерою Д) і 10 хлопчиків (Х). Інші умовні позначення: після літери фіксується порядковий номер дитини за списком; останнє число – вік дітей (на момент діагностики всім дітям виповнилося 6 р.)

Методика „Ставлення дитини до школи” (А.Л.Венгер, О.О.Бугріменко та ін.): дозволяє визначити рівень орієнтування дитини в навколишньому, запас знань, рівень сформованості позитивного ставлення до школи.

- 1) Високий рівень сформованості орієнтування дитини в навколишньому, запасу знань, позитивного ставлення до школи виявлено в 4 дітей;
- 2) середній рівень – в 8 дітей;
- 3) низький рівень – в 8 дітей.

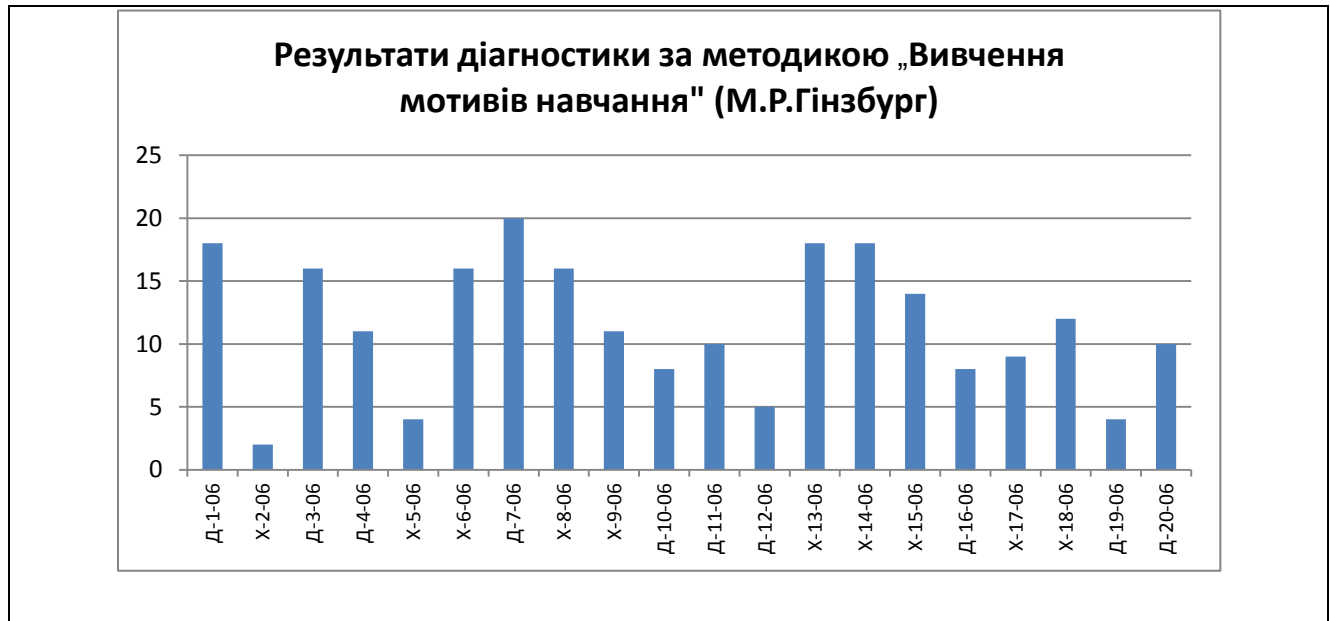


Методика „Визначення мотивів навчання” (М. Р. Гінзбурга): дозволяє виявити структуру мотивів навчання дитини.

Вибори / досліджувані	Д-1-06	Х-2-06	Д-3-06	Д-4-06	Х-5-06	Х-6-06	Д-7-06	Х-8-06	Х-9-06	Д-10-06	Д-11-06	Д-12-06	Х-13-06	Х-14-06	Х-15-06	Д-16-06	Х-17-06	Х-18-06	Д-19-06	Д-20-06
1-ий вибір	Н	З	С	Н	І	С	Н	С	С	П	П	О	Н	Н	Н	О	С	С	І	С
2-ий вибір	Н	О	С	С	І	П	Н	П	П	О	О	І	Н	С	С	І	О	С	І	П
3-ій вибір	С	О	П	О	З	С	Н	Н	О	О	О	І	Н	Н	П	С	О	О	І	О
Контрольний вибір	Н	О	Н	П	О	Н	Н	С	О	І	П	І	П	С	О	О	І	О	І	І

Умовні скорочення:

Зовнішній мотив – З;
 Навчальний мотив – Н;
 Ігровий мотив – І;
 Позиційний мотив – П;
 Соціальний мотив – С;
 Оцінковий мотив – О.



Методика „Графічний диктант” (Д. Б. Ельконін): спрямована на виявлення вміння уважно слухати й діяти за правилами, виявляє рівень сформованості довільності психічних функцій.

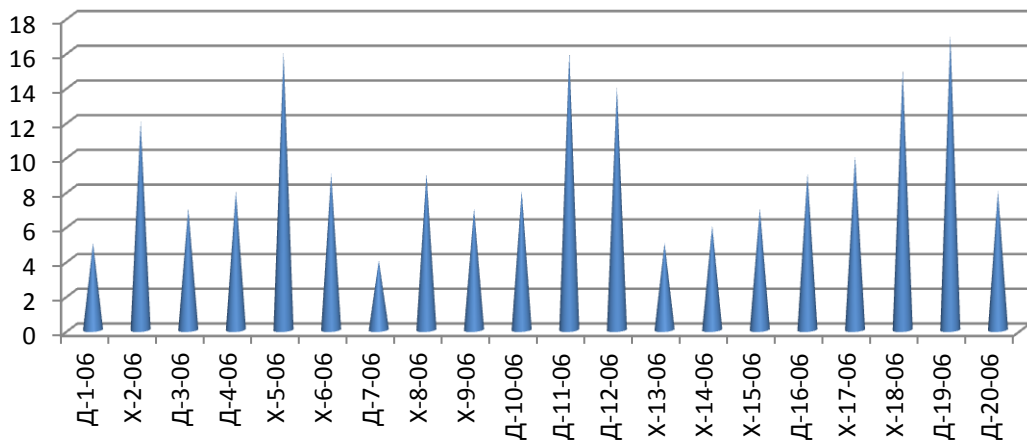
- 1) Високий рівень – 4 дитини;
- 2) середній – 8 дітей;
- 3) низький – 8 дітей.



Методика „Орієнтовний тест шкільної зрілості” Керна – Йірсека: використовується з метою орієнтувальної оцінки рівня розвитку значимих для шкільного навчання функцій. Складається з трьох субтестів: 1 – дозволяє виявити залежність між малюнковою діяльністю і розвитком другої сигнальної системи, абстрактного мислення, інтегрування в психічній діяльності; 2 і 3 – досліджує рівень розвитку в дитини довільності поведінки як важливої передумови успішності навчання.

- 1) високий рівень – 4 осіб;
- 2) середній – 8 дітей;
- 3) низький рівень – 8 дітей.

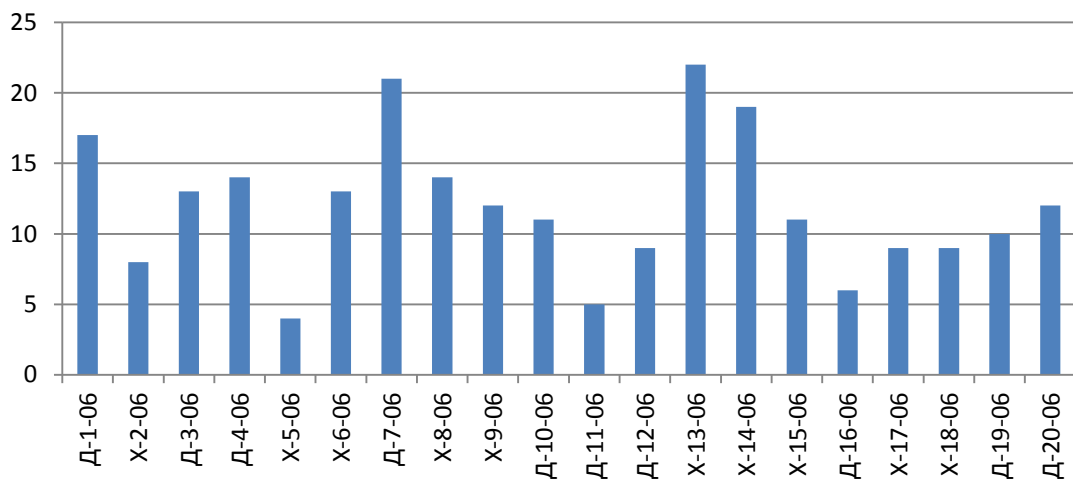
Результати діагностики за методикою „Орієнтовний тест шкільної зрілості” Керна – Йірасека



„Опитувальник орієнтовного тесту шкільної зрілості” Я. Йірасека: дозволяє попередньо зорієнтуватися в рівні розвитку готовності дітей до шкільного навчання

1) Достатній рівень – 8 дітей; 2) низький рівень – 12 дітей.

Результати діагностики за методикою „Опитувальник орієнтовного тесту шкільної зрілості” Я. Йірасека



Загальні висновки за використаною батареєю тестів: 1) високий рівень готовності до шкільного навчання – 4 дітей; 2) середній рівень – 8 дітей; 3) низький рівень – 8 дітей.

2. Проаналізуйте дані системної діагностики аспектів шкільної зрілості дітей старшого дошкільного віку.

3. Інтерпретуйте результати, здійсніть прогноз розвитку, визначте фактори, що перешкоджатимуть можливості забезпечення наступності навчання загалом для групи. Простежте гендерні відмінності готовності дітей до шкільного навчання.

4. Інтерпретуйте результати, здійсніть прогноз розвитку, визначте фактори, що перешкоджатимуть можливості забезпечення наступності навчання для дітей, що мають елементарні показники шкільної зрілості.

5. Запропонуйте, кому з дітей необхідна поглиблена діагностика індивідуальних особливостей психічного розвитку. Доберіть батарею діагностичних методик.

Додаток М

Програма тренінгу з теми „Розвиток здібностей майбутніх учителів до педагогічної рефлексії”

Таблиця М.1

Перший день: Знайомство. Фактори професійної спрямованості

№ з/п	Етап тренінгової роботи	Зразки використаних вправ	Джерела
1.	Знайомство	Самопрезентація „Три моїх важливих якості”	
2.	Створення робочої атмосфери	Вправа „Зміна місцями”	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Институт Тренінга, 2006. – с. 20.</i>
3.	Повідомлення тематики роботи групи	Інформаційне повідомлення „Тема, мета, ідеї групової роботи на п’ять днів і сьогодні”	
4.	Створення правил поведінки в групі	„Правила групи”	<i>Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2005. – С.235</i>
5.	Визначення власної мети роботи	Вправа „Побажання товариша”	<i>Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы ведущего / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2004. – С. 12</i>
6.	Групова робота	Вправа „Професійні й особистісні якості” (за К. Роджерсом)	
7.	Діагностика власних здібностей	Методика „Діагностика соціального інтелекту” (Дж. Гілфорд, М. О’Саллівен; адаптація Е.С.Михайлової (Альошиної); Методика дослідження емоційного інтелекту (МЭИ) (М. О. Манойлова); Вправа „Я і учні початкових класів”	<i>1. Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж.Гилфорда, М.Салливена. Руководство по использованию / Е. С. Михайлова (Алешина). – СПб. : Имятон, 1998. – 52 с. 2. Манойлова М.А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта – МЭИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eq-rating.ru/content/view/39/2/</i>
8.	Робота над переключенням уваги	Вправа „Довіра– це добре ... (причина)... Довіра – це погано...(причина) ”	

Продовження таблиці М.1

9.	Основний етап	Вправа „Важливо? Байдуже?”	<i>Мілютіна К. Самодопомога : Практикум для психолога / К. Мілютіна. – К. : Шк. світ, 2007. – С. 51</i>
10.	Інформування	Повідомлення „Сучасні напрямки, концепції педагогіки й психології, в яких розробляються засади формування зрілої особистості”	
11.	Поетапне вироблення особистісних рис	„Я – герой!”	<i>Мілютіна К. Самодопомога : Практикум для психолога / К. Мілютіна. – К. : Шк. світ, 2007. – С. 57</i>
12.		Вправа „Цікавий випадок з дитинства” Рефлексія використаних умінь і навичок	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Институт Тренінга, 2006. – с. 65</i>
13.		Вправа „Експеримент”	<i>Леванова Е. А. Игра в тренінге: личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А.Н.Соболева, В.А.Плешаков, Г.С. Гольшев. – СПб. : Питер, 2011. – С. 108</i>
14.	Мозковий штурм	„Що таке рефлексія? Які можливості відкриває саморефлексія? ”	
15.	Робота з розвитку рефлексії	Вправа „Піраміда граничного сенсу”	<i>Мілютіна К. Самодопомога : Практикум для психолога / К. Мілютіна. – К. : Шк. світ, 2007. – С. 53</i>
16.		Рольова гра „Діалог з найважливішою людиною”	<i>Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / пер. с англ. / Кьелл Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – С.342</i>
17.		Вправа „Навчайтесь слухати і чути”	<i>Гиппиус С. Психологический тренинг. Гимнастика чувств (Секреты развития психики) / С. Гиппиус. –М.: Прайм-Еврознак, 2003. – С. 105</i>
18.		Вправа „Чого ж я хочу?”	<i>Мілютіна К. Самодопомога : Практикум для психолога / К. Мілютіна. – К. : Шк. світ, 2007. – С. 49</i>
19.	Заключний етап.	Вправа „Образ сьогоднішнього дня”	
20.	Рефлексія дня	Вправа „Побажання сусіду”	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Институт Тренінга, 2006. – с. 48</i>

Таблиця М.2

Другий день: Рефлексивне мислення. Розвиток емпатії і навичок ефективного спілкування

№ з/п	Етап тренінгової роботи	Зразки використаних вправ	Джерела
1.	Створення робочої атмосфери	Вправа „Побажання”	<i>Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога : Соціально-психологічний тренінг / В. Федорчук . – К. : Шк. світ, 2007. – с. 49</i>
2.		Вправа „Довіра”	
3.	Основний етап	Вправа „Встанови контакт”	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Інститут Тренінга, 2006. – с. 49</i>
4.		Вправа „Позиції під час спілкування”	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Інститут Тренінга, 2006. – с. 51</i>
5.		Мозговий штурм „Емпатія –це...”	
6.		Вправа „Визнач емоційний стан” або „Хто уважний”	<i>Гиппиус С. Психологический тренинг. Гимнастика чувств (Секреты развития психики) / С. Гиппиус. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – С. 81</i>
7.		Вправа „Репетиція поведінки”	<i>Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / пер. с англ. / Кьелл Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – С.296</i>
8.		Вправа „Відображення почуттів”	<i>Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога : Соціально-психологічний тренінг / В. Федорчук . – К. : Шк. світ, 2007. – с. 32-33</i>
9		Вправа „Стрибок у холодну воду”	<i>Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2005. – С. 176</i>
10.		Вправа „Діалог”	<i>Кипнис М. 100 + 2. Психологические этюды, упражнения, задания / М. Кипнис. – Москва «Ось-89», 2002. – С. 53</i>

Продовження таблиці М.2

11.	Інформаційний блок	Інформаційне повідомлення „Фактори слухового сприймання”	
12.		Вправа „Рефлексивне слухання”	<i>Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога : Соціально-психологічний тренінг / В. Федорчук . – К. : Шк. світ, 2007. – с. 33-34</i>
13.	Заключний етап. Рефлексія дня	Вправа „Що мною придбано”	<i>Фопель К. Технологія ведення тренінга. Теорія і практика / Клаус Фопель. - М.: Генезис, 2005. – С. 74</i>
14.		Вправа „Імпульс”	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Інститут Тренінга, 2006. – с. 78</i>

Таблиця М.3

Третій день: Професійні навички. Стимулювання особистісної і професійної рефлексії

№ з/п	Етап тренінгової роботи	Зразки використаних вправ	Джерела
1.	Створення робочої атмосфери	Вправа „Визнач емоційний стан іншого	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Інститут Тренінга, 2006. – с. 50</i>
2.		Вправа „Повтори рух”	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Інститут Тренінга, 2006. – с. 36</i>
3.	Основний етап	Вправа „Початок бесіди з різними людьми” (проективна методика)	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Інститут Тренінга, 2006. – с. 52</i>
4.	Розвиток вербальної комунікації	Вправа „Спробуй домовитись”	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Інститут Тренінга, 2006. – с. 53</i>
5.	Розвиток невербальної комунікації	Вправа „Вавілонська башта”	<i>Леванова Е. А. Игра в тренінге: личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А.Н.Соболева, В.А.Плешаков, Г.С. Гольшев. – СПб. : Питер, 2011. – С. 116</i>

Продовження таблиці М.3

6.		Вправа „Дій словом”	<i>Гиппиус С. Психологический тренинг. Гимнастика чувств (Секреты развития психики) / С. Гиппиус. – М.: Прайм-Евроснак, 2003. – С. 110</i>
7.	Інформаційний блок	„Правила ефективної комунікації”	
8.	Робота з переносами	Вправа „Мій перший вчитель”	<i>Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы ведущего / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2004. – С. 162</i>
9.		Вправа „Парад стереотипів”	<i>Кипнис М. 100 + 2. Психологические этюды, упражнения, задания / М. Кипнис. – Москва «Ось-89», 2002. – С. 164</i>
10		Вправа „Гойдалки”	<i>Кипнис М. 100 + 2. Психологические этюды, упражнения, задания / М. Кипнис. – Москва «Ось-89», 2002. – С. 165</i>
11.	Постановка мети	Вправа „Карта моєї мети”	<i>Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога : Соціально-психологічний тренінг / В. Федорчук. – К. : Шк. світ, 2007. – с. 16-17</i>
12.		Вправа „Стріла”	<i>Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы ведущего / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2004. – С. 54</i>
13	Заключний етап. Рефлексія дня	Вправа „Перше враження про тебе”	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Институт Тренинга, 2006. – с. 77</i>
14.		Вправа „Телеграма”	<i>Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы ведущего / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2004. – С. 153</i>

Таблиця М.4

Четвертий день: Розвиток професійних цінностей. Педагогічна децентрація

№ з/п	Етап тренінгової роботи	Зразки використаних вправ	Джерела
1.	Створення робочої атмосфери	Вправа „Я радий тебе сьогодні бачити, тому що...”	

Продовження таблиці М.4

2.		Вправа „Пальці”	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Інститут Тренінга, 2006. – с. 21</i>
3.		Вправа „Квітка групового настрою” (проективна техніка)	
4.	Основний етап	Повідомлення теми дня. Інформація для роздумів. „Цитатник”	
5.	Рефлексія попереднього дня	– Що з пережитого вчора залишило слід? – Які очікування на сьогоднішній день?	
6.	Розвиток відповідальності	Вправа „Бліндаж”	<i>Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр : Учеб.-метод. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений / Е. А. Хруцкий. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 176</i>
7.		Вправа „Сіамські близнюки”	
8.	Мозковий штурм	„Відповідальність – це...”	
9.	Діагностика ціннісних орієнтацій	Діагностичні методики „Смисложиттєві орієнтації” (Д. О. Леонтьєв), „Опитувальник цінностей” (Ш. Шварц) Вправа „Казковий магазин” або „Що ти здатен віддати за...”	<i>Коломієць Л. І. Практикум із діагностики мотиваційної та комунікативної сфер особистості : Навчально-методичний посібник / Л. І. Коломієць, Г. Б. Шульга. – Вінниця, 2011. – С. 52-54, 59-68.</i> <i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Інститут Тренінга, 2006. – с. 150</i>
10.	Усвідомлення різних рівнів відповідальності:	Вправа „Сліпий і поводитир”	<i>Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2005. – С.162</i>
11.	- невербальна	Вправа „Страшна таємниця”	<i>Леванова Е. А. Игра в тренинге: личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А.Н.Соболева, В.А.Плешаков, Г.С. Гольшев. – СПб. : Питер, 2011. – С. 89</i>
12.	- вербальна	Вправа „Портрет вчителя”	

Продовження таблиці М.4

13.	Заключний етап. Рефлексія дня	Вправа „Валіза в дорогу”	<i>Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / пер. с англ. / Кьелл Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – С.187</i>
14.		Вправа „Мої відкриття сьогодні”	

Таблиця М.5

П'ятий день: Розробка індивідуальної програми саморозвитку „Я-концепції”

№ з/п	Етап тренінгової роботи	Зразки використаних вправ	Джерела
1.	Створення робочої атмосфери	Вправа „Люшер настрою”	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Институт Треннга, 2006. – с. 121</i>
2.		Вправа „Тінь”	<i>Леванова Е. А. Игра в тренінге: личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А.Н.Соболева, В.А.Плешаков, Г.С. Голышев. – СПб. : Питер, 2011. – С. 82</i>
3.	Основний етап. Робота по темі	Інформаційне повідомлення „Поняття про „Я-концепцію”	
4.	Робота над складовими «Я-концепції»	Вправа „Самоаналіз”	<i>Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной / Карл Роджерс. – М.: Изд. группа «Прогресс-Универс», 1994. – С. 236</i>
5.		Вправа „Тезаурус особистісних якостей”	<i>Эванс Р. Креативные действия / Рихард Эванс, Питер Руссель. – СПб. : Речь, 1989. – С.49</i>
6.		Вправа „Чудо слова „Я”	<i>Огненко Н. Работа с образами животных. Я, ты и тигр / Н. Огненко. – СПб. : Речь, 2006. – с. 11</i>
7.		Вправа „Епітафія”	<i>Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы ведущего / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2004. – С. 164</i>
8.	Мозковий штурм	„Ретроспективна і прогностична педагогічна рефлексія. Навіщо вона? ”	

Продовження таблиці М.5

9.		Вправа-казка „Коряга”	<i>Стишенок І. В. Сказка в тренінге : корекція, розвиток, личностний ріст / І. В. Стишенок. – СПб. : Речь, 2005. – С. 31</i>
10.	Робота над усвідомленням власних психічних можливостей	Вправа „Які сили приводять мене до дій?”	<i>Макмахон Г. Тренінг впевненості в собі: Як стати господарем своєї життя / Глэйд Макмахон; Пер. с англ. С. Волкова. – М. : Ексмо, 2003. – С. 29</i>
11.		Вправа „Ревізія життя”	<i>Макмахон Г. Тренінг впевненості в собі: Як стати господарем своєї життя / Глэйд Макмахон; Пер. с англ. С. Волкова. – М. : Ексмо, 2003. – С. 31</i>
12.	Саморефлексія	Вправа „Мої власні правила життя” або „Лист до себе коханого”	<i>Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы ведущего / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2004. – С. 192</i>
13.	Заключний етап. Рефлексія дня	Вправа „Надпис на футболці”	<i>Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / пер. с англ. / Кьелл Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – С.248</i>
14.		Вправа „Валіза в дорогу”	<i>Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Институт Тренінга, 2006. – с. 167</i>
15.	Заключна рефлексія тренінгу	Вправа „З чим я іду в життя після п'ятиденної роботи? ”	
16.		Вправа „Лист тренеру”	<i>Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы ведущего / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2004. – С. 205</i>
17.		Вправа „Обійми” (за потреби)	<i>Леванова Е. А. Игра в тренінге: личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А.Н.Соболева, В.А.Плешаков, Г.С. Гольшев. – СПб. : Питер, 2011. – С. 320</i>

Додаток Н
Діагностична програма дослідження готовності майбутнього вчителя до забезпечення
наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Таблиця Н.1

Компоненти готовності	Показники	Метод діагностики	Шкала суб'єктивного оцінювання рівнів сформованості показників (у балах)								
			показника за окремою методикою			показника як серед. арифм.			компонента як серед. арифм. показників		
			Р	ТР	ТВ	Р	ТР	ТВ	Р	ТР	ТВ
Мотиваційно-ціннісний	1. Міра усвідомленості значущості забезпечення наступності навчання для неперервного пізнавального й особистісного розвитку дітей	Виконання творчих завдань	1-4	5-8	9-10	1-4	5-8	9-10	1-4	5-8	9-10
		Самооцінка, об'єктивна оцінка	1-4	5-8	9-10						
		Експертне оцінювання	1-4	5-8	9-10						
	2. Характер професійної мотивації, спрямованої на практичну реалізацію засад особистісно орієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми	Виконання творчих завдань	1-4	5-8	9-10	1-4	5-8	9-10			
		Самооцінка, об'єктивна оцінка	1-4	5-8	9-10						
		Експертне оцінювання	1-4	5-8	9-10						
	3. Інтенсивність і стійкість цільових установок щодо визнання самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду онтогенезу	Виконання творчих завдань	1-4	5-8	9-10	1-4	5-8	9-10			
		Самооцінка, об'єктивна оцінка	1-4	5-8	9-10						
		Експертне оцінювання	1-4	5-8	9-10						
Теоретико-гносеологічний	4. Повнота, глибина й рівень засвоєння знань з окресленої проблеми	Рейтинг успішності	51-70	71-90	91-100	18-26	27-35	36-40			
		Самооцінка, об'єктивна оцінка	1-4	5-8	9-10						
		Експертне оцінювання	1-4	5-8	9-10						
	5. Ступінь усвідомленості й інтегрованості знань до змісту фахового досвіду	Рейтинг успішності	51-70	71-90	91-100	18-26	27-35	36-40			
		Самооцінка, об'єктивна оцінка	1-4	5-8	9-10						
		Експертне оцінювання	1-4	5-8	9-10						
	6. Здатність до практичного застосування знань у педагогічній діяльності	Рейтинг успішності	51-70	71-90	91-100	18-26	27-35	36-40			
		Самооцінка, об'єктивна оцінка	1-4	5-8	9-10						
		Експертне оцінювання	1-4	5-8	9-10						

Продовження таблиці Н.1

Проективно-технологічний	7. Повнота розвитку вмінь упровадження й контролю ефективності педагогічної технології забезпечення наступності навчання	Рейтинг успішності студентів зі спецкурсів*	51-70	71-90	91-100	14-21	22-29	30-33	14-21	22-29	30-33
		Самооцінка, об'єктивна оцінка	1-4	5-8	9-10						
		Експертне оцінювання	1-4	5-8	9-10						
		Виконання контрольних завдань	1-4	5-8	9-10						
	8. Сформованість прогностико-профілактичних умінь і навичок проектування змісту, напрямів і перспектив індивідуального розвитку дітей 6 – 7-річного віку з метою попередження можливих труднощів у період їхньої адаптації до навчання	Рейтинг успішності студентів зі спецкурсів*	51-70	71-90	91-100	14-21	22-29	30-33			
		Самооцінка, об'єктивна оцінка	1-4	5-8	9-10						
		Експертне оцінювання	1-4	5-8	9-10						
		Виконання контрольних завдань	1-4	5-8	9-10						
	9. Правильність виконання й ступінь автоматизації системи діагностичних заходів, орієнтованих на вивчення різних аспектів забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку	Рейтинг успішності студентів зі спецкурсів*	51-70	71-90	91-100	14-21	22-29	30-33			
		Самооцінка, об'єктивна оцінка	1-4	5-8	9-10						
		Експертне оцінювання	1-4	5-8	9-10						
		Виконання контрольних завдань	1-4	5-8	9-10						
10. Розвиток корекційно-розвивальних умінь для створення сприятливих організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності у формуванні значущих шкільних функцій для успішного навчання	Рейтинг успішності студентів зі спецкурсів*	51-70	71-90	91-100	14-21	22-29	30-33				
	Самооцінка, об'єктивна оцінка	1-4	5-8	9-10							
	Експертне оцінювання	1-4	5-8	9-10							
	Виконання контрольних завдань	1-4	5-8	9-10							

* „Реалізація наступності у викладанні гуманітарних дисциплін”, „Формування готовності дитини до школи”

Додаток П

П.1. Самооцінка мотиваційно-ціннісної готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Шановний студенте!

Запрошуємо Вас узяти участь у науковому дослідженні й дати відповіді на запропоновані запитання.

ПІБ _____ Курс _____ Група _____

1.1. Міра усвідомленості значущості забезпечення наступності навчання

1.1.1. Чи вважаєте Ви проблему підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку актуальною сьогодні? *(виберіть один з варіантів відповідей)*

- а) так, відповідайте на запитання 1.1.2;
- б) частково;
- в) ні;
- г) не можу дати однозначної відповіді.

1.1.2. Чому ця проблема є важливою у контексті загальної професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів *(аргументуйте)* _____

1.1.3. Чи впливає міра готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку не лише на їхні навчальні досягнення, але й на безконфліктність і оптимальність психічного, фізичного, соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку? *(виберіть один з варіантів відповідей)*

- а) так, відповідайте на питання 1.1.4;
- б) частково;
- в) ні;
- г) не можу дати однозначної відповіді.

1.1.4. Чому, на Вашу думку, ця проблема є важливою для гармонійності і повноцінності психічного розвитку дітей на етапі початку їхнього шкільного навчання *(поясніть)* _____

1.1.5. Як Ви вважаєте, яка з суміжних ланок освіти повинна в більшій мірі опікуватися проблемами забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи *(виберіть один із запропонованих варіантів і поясніть свій вибір)*

- а) на це має бути спрямована дошкільна освіта;
- б) початкова школа;

- в) обидві суміжні ланки;
г) не можу дати відповіді.

Пояснення _____

1.1.6. Які функції педагогічних працівників, на Вашу думку, сприятимуть вирішенню проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку?

вихователя дошкільних навчальних закладів _____

вчителя початкових класів _____

1.1.7. Виберіть один із варіантів, який оптимально відповідає Вашому розумінню необхідності підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання:

- а) це функціональний обов'язок вчителя початкової школи;
б) слід зважати на новітні нормативні акти в галузі початкової освіти;
в) це можливість підвищити власний фаховий рівень, педагогічну майстерність;
г) відчуваю підвищену відповідальність за успішність учнів;
д) навчальні досягнення учнів будуть вищі, аніж за звичних умов;
е) діти на межі переходу від дошкільної до початкової освіти потребують додаткової уваги вчителя.

Інше _____

1.1.8. Продовжте речення:

Для мене забезпечення наступності навчання – це ...

Успішність навчальної діяльності учнів впливає на ...

У своїй професійній діяльності з забезпечення наступності навчання я ...

Моїми пріоритетами у взаємодії з дітьми на етапі їхнього вступу до школи є ...

Забезпечення вчителем наступності навчання дітей є запорукою ...

1.1.9. Що Ви вважаєте за потрібне для покращення підготовки вчителів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку? (виберіть один із запропонованих варіантів)

- а) мене влаштовує обсяг знань, що надається викладачами університету;
б) програма підготовки вчителів повинна містити додатковий спецкурс;

- в) потрібно додати додатковий час для вивчення аспектів проблеми забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в межах дисциплін психолого-педагогічної і методичної підготовки;
- г) доцільно займатися самоосвітою з цієї проблеми;
- д) не можу дати відповіді;
- інше _____
-
-

1.1.10. Спонукою до поглиблення Вашої теоретичної і практичної підготовки до забезпечення наступності навчання дітей можуть стати такі фактори (*виберіть три із запропонованих варіантів*)

- а) необхідність успішного виконання обсягу програмних вимог і складання підсумкового контролю;
- б) підтримання рейтингу успішності;
- в) виконання кваліфікаційної роботи з означеної проблематики;
- г) зацікавленість цими питаннями інших студентів у групі;
- д) спільне виконання науково-дослідних проектів;
- е) виконання завдань педагогічної практики;
- є) наявність публікацій у сучасних наукових і періодичних виданнях;
- ж) увага до цієї проблеми з боку педагогічної громадськості;
- з) потреба у самоосвіті, підвищені фахового рівня;
- и) не можу дати відповіді;
- інше _____
-
-

1.1.11. Оцініть, будь ласка, за 10-бальною шкалою наскільки важлива проблема забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку особисто для Вашої педагогічної діяльності (*зважайте на те, що 1 – 4 б. відповідає низькому, 5 – 8 б. – середньому, а 9 – 10 б. – високому ступеню їхньої важливості для Вас*).

Міра розвитку (<i>обведіть</i>)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1.2. Характер професійної мотивації

1.2.1. Назвіть сучасні парадигми освіти (*напишіть*) _____

1.2.2. У контексті якої (-их) парадигми (-м), на Вашу думку, має будуватися навчально-виховний процес у початковій школі (*поясніть власну думку*)

1.2.3. Якій освітній парадигмі відповідають такі засади організації навчально-виховного процесу у початковій школі: повага до особистості дитини, її інтересів, потреб, врахування вікових й індивідуальних особливостей розвитку тощо (напишіть) _____

1.2.4. У наукових дослідженнях яких науковців вони розробляються (вказіть прізвища) _____

1.2.5. Зазначте засади взаємодії вчителя з учнями початкової школи, які, на Вашу думку, сприятимуть наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Проранжуйте їх.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

1.2.6. Який тип навчальної взаємодії з учнями початкової школи сприятиме успішності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи (виберіть один із запропонованих варіантів, поясніть свій вибір)

- а) паритетні взаємини вчителя і учнів;
- б) учитель передає навчальну інформацію;
- в) учитель слідує за інтересами дітей і на цій основі komponує навчальний матеріал;
- г) учитель чітко виконує освітню програму.

Інше _____

1.2.7. Якому типу навчальної взаємодії з учнями початкової школи відповідають такі засади організації навчально-виховного процесу у початковій школі: партнерство, особистісний контакт, повага, визнання людської гідності, ділове співробітництво, діалог між дітьми, учнями і вчителем, реалізація індивідуального творчого потенціалу учня в поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей учителя (напишіть) _____

1.2.8. Назвіть, які типи спілкування присутні в дитячому арсеналі на межі вступу до школи (напишіть) _____

1.2.9. Який з них, на Вашу думку, найбільше готує дитину до позиції школяра й тим самим сприяє забезпеченню наступності навчання? _____

1.2.10. Чи важливо, на Вашу думку, вчителю початкових класів зважати на тип спілкування, який практикувався вихователем дошкільного навчального закладу? (поясніть власну думку) _____

1.2.11. Оцініть, будь ласка, за 10-бальною шкалою наскільки важлива проблема практичної реалізації засад особистісно орієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії в контексті забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку особисто для Вашої педагогічної діяльності (зважайте на те, що 1 – 4 б. відповідає низькому, 5 – 8 б. – середньому, а 9 – 10 б. – високому ступеню їхнього розвитку у Вас).

Міра розвитку (обведіть)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1.3. Цільові установки педагогічної діяльності

1.3.1. Назвіть Ваші пріоритети у взаємодії з дітьми початкових класів. Проранжуйте їх.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

1.3.2. Які з них, на Вашу думку, сприятимуть успішному забезпеченню наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (поясніть власну думку) _____

1.3.3. Продовжте речення:

Дитинство – ...

Співпрацюючи з дітьми на межі їхнього вступу до школи ...

Забезпечення наступності навчання дасть змогу дітям ...

Дошкільний вік ...

Молодший шкільний вік ...

1.3.4. В наукових дослідженнях феномен „дитинство” розглядають як одну з важливих категорій педагогіки, розуміння якої допоможе вчителю налагодити комплексний патронаж переходу дитини від дошкільної до початкової освіти. Яким особливим сутнісним змістом наповнили б цей феномен Ви в ракурсі досліджуваної нами проблеми (поясніть власну думку)

1.3.5. Поясніть, яким чином слід розуміти цей феномен в контексті таких аспектів:

1) онтогенетичний _____

 _____;
 _____;

2) психофізіологічний _____

 _____;
 _____;

3) психологічний _____

 _____;
 _____;

4) соціальний _____

 _____;
 _____;

5) етнічний _____

 _____;
 _____;

1.3.6. Заповніть таблицю:

Вік	Провідна діяльність	Новоутворення періоду, важливі для встановлення наступісних зв'язків
Дошк.		
Мол.шк.		

1.3.7. Яка роль гри для повноцінного психічного, фізичного і соціального розвитку дітей? (поясніть) _____

1.3.8. Чи вважаєте Ви, що вчитель початкових класів у своїй фаховій діяльності повинен оптимально використовувати переважно ресурс провідної діяльності молодших школярів (виберіть один із варіантів відповіді)

- а) так;
- б) частково;
- в) ні;
- г) не можу дати однозначної відповіді.

1.3.9. Поняття „зона актуального розвитку”, „зона найближчого розвитку” належать _____ (вказіть прізвище вченого). Поясніть їхнє значення:

„зона актуального розвитку” _____

„зона найближчого розвитку” _____

1.3.10. На Вашу думку, чи є причинно-наслідкові зв'язки між зонами актуального і найближчого розвитку й аспектами забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку? (виберіть один із варіантів і поясніть власну думку)

- а) так;
- б) частково;
- в) ні;
- г) не можу дати однозначної відповіді.

Пояснення _____

1.3.11. Оцініть, будь ласка, за 10-бальною шкалою наскільки інтенсивними і стійкими є Ваші цільові установки щодо визнання самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду онтогенезу (зв'яжіть на те, що 1 – 4 б. відповідає низькому, 5 – 8 б. – середньому, а 9 – 10 б. – високому ступеню їхнього розвитку у Вас).

Міра розвитку (обведіть)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

П.2. Самооцінка теоретичної готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Шановний студенте!

Запрошуємо Вас узяти участь у науковому дослідженні й дати відповіді на запропоновані запитання.

ПІБ _____ Курс _____ Група _____

2.1. Знання та уявлення про наступність навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку і діяльність вчителя щодо її забезпечення

2.1.1. Наступність навчання – це (продовжіть) _____

2.1.2. Чи вважають сьогодні наступність базовим принципом освіти? (оберіть один із варіантів відповідей)

а) так; б) можливо; в) ні; г) не можу дати відповіді.

2.1.3. Реалізація наступнісних зв'язків можлива за умови побудови навчально-виховного процесу у початковій школі з урахуванням таких принципів освіти (вказіть) _____

2.1.4. Які реформації сучасного освітнього простору України актуалізують потребу впровадження наступнісних зв'язків у практику дошкільних навчальних закладів і загальноосвітніх шкіл (поясніть) _____

2.1.5. У чому полягає наступність навчання на межі дошкільної і початкової освіти? (поясніть) _____

2.1.6. Через які компоненти педагогічної системи, на Вашу думку, реалізуються наступнісні зв'язки між дошкільням і початковою освітою? (назвіть і поясніть) _____

2.1.7. Назвіть і проранжуйте умови забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку по мірі їх важливості для досягнення наступнісних зв'язків між дошкільною і початковою ланками освіти (впишіть)

1) _____;

2) _____;

3) _____;

- 4) _____ ;
 5) _____ ;
 6) _____ ;

2.1.8. Чи обізнані Ви з сучасною нормативною базою у галузі дошкільної і початкової освіти? (виберіть один з варіантів відповідей)

а) так; б) ні; в) частково; г) не можу дати однозначної відповіді.

2.1.9. Назвіть нормативні документи, в яких окреслюється проблема забезпечення наступності навчання між дошкільною і початковою освітою, звучать настанови щодо шляхів її реалізації, а також пріоритети удосконалення підготовки вчителя початкової школи до такого роду діяльності (перелічіть) _____

2.1.10. Назвіть навчальні дисципліни з циклу фахової підготовки, у змісті яких, на Вашу думку, передбачено можливість отримання, поглиблення, систематизації, підвищення рівня готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (напишіть) _____

2.1.11. Оцініть, будь ласка, за 10-бальною шкалою міру розвитку й рівень засвоєння Вами знань з проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (зважайте на те, що 1 – 4 б. відповідає низькому, 5 – 8 б. – середньому, а 9 – 10 б. – високому ступеню їхнього розвитку у Вас).

Міра розвитку (обведіть)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2.2. Усвідомлення і включення знань в структуру фахового досвіду

2.2.1. Як Ви вважаєте, проблема підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання має історію в розвитку системи педагогічної освіти в Україні? (виберіть один з варіантів відповідей)

а) так; б) ні; в) не можу дати однозначної відповіді.

2.2.2. У дослідженнях яких відомих класиків педагогічної науки розкривалися організаційно-педагогічні засади забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (вказіть прізвища вчених) _____

2.2.3. Назвіть прізвища сучасних українських учених-педагогів, які опікуються проблемою забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, а також підготовки вчителя до цієї діяльності (вказіть прізвища вчених) _____

2.2.4. Проблеми забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку розроблялися в доробку вчених психологічної науки (*вказіть прізвища вчених*)_____

2.2.5. Які, на Вашу думку, вікові й психологічні особливості дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку слід урахувати вчителю початкових класів для забезпечення наступності навчання (*перелічіть*)_____

2.2.6. Які, на Вашу думку, параметри шкільної зрілості дітей на етапі їхнього вступу до школи, важливі для забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (*перелічіть*)_____

2.2.7. Вкажіть інші фактори психосоціального і психофізичного розвитку дітей на етапі їхнього вступу до школи, які можуть впливати на ефективність налагодження наступнісних зв'язків між дошкіллям і початковою освітою (*проранжуйте їх*)_____

2.2.8. Чи існує прямий зв'язок між складовими континууму „розвиток – наступність – адаптація” в контексті забезпечення наступності навчання (*виберіть один з варіантів відповідей*)

а) так; б) ні; в) не можу дати однозначної відповіді.

*Поясніть власну думку*_____

2.2.9. Назвіть програми розвитку дітей дошкільного віку, на основі яких будується навчально-розвивальна діяльність дошкільних навчальних закладів_____

2.2.10. Назвіть основні предметні сфери (лінії психічного розвитку), які передбачені програмами розвитку дітей дошкільного віку_____

2.2.11. Оцініть, будь ласка, за 10-бальною шкалою міру усвідомленості й системності Ваших знань з проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (*зважайте на те, що 1 – 4 б. відповідає низькому, 5 – 8 б. – середньому, а 9 – 10 б. – високому ступеню їхнього розвитку у Вас.*)

Міра розвитку (<i>обведіть</i>)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2.3. Здатність до практичного застосування знань у педагогічній діяльності

2.3.1. Чи вважаєте Ви узгодженою роботу дошкільних навчальних закладів і початкової школи щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (*поясніть*) _____

2.3.2. Чи існують прогалини у співпраці дошкільних навчальних закладів і початкової школи щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку? (*виберіть один з варіантів відповідей*)

а) так, *відповідайте на запитання 2.3.3;*

б) ні;

в) не можу дати однозначної відповіді.

2.3.3. Що сьогодні, на Вашу думку, перешкоджає налагодженню наступнісних зв'язків між дошкіллям і початковою освітою (*проранжуйте і поясніть*)

2.3.4. Висловіть свої думки з приводу організації найоптимальнішої стратегії забезпечення наступності в роботі дошкільних навчальних закладів і початкової школи (*поясніть*) _____

2.3.5. Діяльність вихователя щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку полягає у (*продовжіть*) _____

2.3.6. Діяльність учителя щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку полягає у *(продовжте)* _____

2.3.7. Вкажіть, чи займалися Ви раніше предметно проблемою забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку? *(виберіть один з варіантів відповідей)*

а) так, *відповідайте на питання 2.3.8;*

б) ні;

в) не можу дати однозначної відповіді.

2.3.8. Який вид діяльності був спрямований на вивчення Вами означеної проблеми *(виберіть один із запропонованих варіантів)*

а) реферат;

б) індивідуально-дослідне завдання;

в) курсова робота;

г) дипломна робота;

д) участь в предметній конференції;

інше _____

2.3.9. Чи мали Ви можливість особисто знайомитися з технологією діяльності вчителя початкових класів щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку? *Оберіть один із запропонованих варіантів:*

а) спостереження;

б) посильна допомога під час практики;

в) знайомство з досвідом роботи, представленим у періодичних виданнях;

інше _____

2.3.10. Яких знань, на Вашу думку, Вам бракує для організації оптимального супроводу розвитку, навчання і виховання дітей на етапі їхнього вступу до школи? *(поясніть)* _____

2.3.11. Оцініть, будь ласка, за 10-бальною шкалою міру Вашої готовності до застосування знань з проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в практиці Вашої педагогічної діяльності *(зважайте на те, що 1 – 4 б. відповідає низькому, 5 – 8 б. – середньому, а 9 – 10 б. – високому ступеню їхнього розвитку у Вас).*

Міра розвитку <i>(обведіть)</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

П.3. Самооцінка проєктивно-технологічної готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Шановний студенте!

Запрошуємо Вас узяти участь у науковому дослідженні й дати відповіді на запропоновані запитання.

ПІБ _____ Курс _____ Група _____

3.1. Повнота розвитку вмінь упровадження й контролю ефективності педагогічної технології забезпечення наступності навчання

3.1.1. Продовжте речення:

Технологія забезпечення наступності навчання полягає у ... _____

3.1.2. Організаційні зв'язки між дошкіллям і початковою школою в сфері забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку полягають у (*перелічіть*): _____

3.1.3. Назвіть нормативні документи у галузі дошкільної і початкової освіти, у яких озвучуються шляхи налагодження наступнісних зв'язків, моделюються зміст і форми цієї діяльності (*перелічіть*): _____

3.1.4. Сплануйте заходи, орієнтовані на забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (*перелічіть з урахуванням послідовності їх практичної реалізації*): _____

3.1.5. Назвіть змістові теми, зазначте особливості включених до них понять, змоделуйте елементи наступності у їх вивченні, які варто урахувати вчителеві початкових класів для

подальшого успішного засвоєння школярами освітньої галузі „Здоров’я і фізична культура”. *Заповніть таблицю*

Змістові теми	Поняття	Наступнісні зв’язки

3.1.9. Назвіть змістові теми, зазначте особливості включених до них понять, змоделюйте елементи наступності у їх вивченні, які варто урахувати вчителів початкових класів для подальшого успішного засвоєння школярами освітньої галузі „Технології”. *Заповніть таблицю*

Змістові теми	Поняття	Наступнісні зв’язки

3.1.10. Назвіть змістові теми, зазначте особливості включених до них понять, змоделюйте елементи наступності у їх вивченні, які варто урахувати вчителів початкових класів для подальшого успішного засвоєння школярами освітньої галузі „Мистецтво”. *Заповніть таблицю*

Змістові теми	Поняття	Наступнісні зв’язки

3.1.11. Оцініть власну готовність технологічно забезпечити наступність навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (*звжайте на те, що 1 – 4 б.*

відповідає низькому, 5 – 8 б. – середньому, а 9 – 10 б. – високому ступеню їхнього розвитку у Вас).

Міра розвитку (обведіть)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3.2. Сформованість прогностико-профілактичних умінь і навичок, орієнтованих на сприяння психічному розвитку дітей і попередження труднощів у період їхньої адаптації до навчання

3.2.1. Дайте визначення понять:

Педагогічний прогноз – ...

Профілактичні вміння вчителя початкових класів – ...

3.2.2. Назвіть труднощі, які, на Вашу думку, можуть виникнути у дітей на початку шкільного навчання. Проранжуйте їх по мірі значущості для наступності навчання

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
- _____
- _____

3.2.3. Знайдіть серед запропонованих варіантів думку, яка найбільшою мірою відповідає Вашим переконанням. *Поставте позначку*

а) прогноз і профілактику порушень навчальної діяльності має здійснювати практичний психолог закладу освіти

б) учитель повинен володіти достатньою інформацією аби запобігти навчальній неуспішності учнів

в) вчитель разом з іншими фахівцями має сприяти впровадженню профілактичних міроприємств у навчально-виховний процес

г) вчитель чітко виконує освітню програму, медичні працівники переймаються проблемою профілактики психосоматичних розладів

Інше _____

3.2.4. Розробіть карту вікових особливостей дітей 6 – 7-річного віку, на які слід зважати вчителів початкових класів під час проектування, моделювання і моніторингу технології забезпечення наступності навчання. *Заповніть таблицю*

Вікові особливості	Причинний зв'язок з наступністю навчання	Вплив на адаптацію до навчальної діяльності

3.2.5. На що має бути зорієнтований прогноз вчителя початкових класів у контексті забезпечення наступності навчання (*створіть технологічну карту*)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

3.2.6. Які профілактичні вміння мають бути розвинені у вчителя, що впроваджуватиме технологію наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (*перелічіть*) _____

3.2.7. Поясніть, як Ви розумієте поняття „адаптація до навчання”. Визначте його зміст, складові і графічно зобразіть фактори, які є визначальними для успішного вступу дитини в шкільне життя.

Адаптація до навчання – це ... _____

3.2.8. Які факти з історії життя дитини та її сім'ї, на Вашу думку, допоможуть вчителю здійснити надійний прогноз розвитку, успішності навчання й скорегувати систему профілактичних заходів? *Запишіть* _____

3.2.9. Зазначте параметри психічного, фізичного і соціального здоров'я дітей, які можуть впливати на перебіг адаптації до шкільного навчання і неперервність їхнього розвитку. *Заповніть таблицю*

Психічне здоров'я	Фізичне здоров'я	Соціальне здоров'я

3.2.10. Змоделюйте систему профілактичних заходів, зорієнтованих на сприяння наступності навчання й попередження можливих труднощів. *Заповніть таблицю*

Профілактичні заходи	
Організаційного характеру	Індивідуальні щодо конкретного учня

3.2.11. Оцініть, будь ласка, Ваші прогностичні і профілактичні вміння щодо забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (зв'яжіть на те, що 1 – 4 б. відповідає низькому, 5 – 8 б. – середньому, а 9 – 10 б. – високому ступеню їхнього розвитку у Вас).

Міра розвитку (обведіть)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3.3. Розвиток діагностичних вмінь, орієнтованих на вивчення окремих аспектів забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

3.3.1. Дайте визначення понять:

Педагогічна діагностика – ...

Діагностичні вміння вчителя початкових класів – ...

3.3.2. Зазначте, які діагностичні вміння вчителя початкових класів, важливі для успішності його дослідницької діяльності (*запишіть*) _____

3.3.3. Чи є особливості діагностичної взаємодії з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (*назвіть їх*) _____

3.3.4. Назвіть, якими методами може скористатися вчитель початкових класів у процесі діагностики й моніторингу стану окремих аспектів наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (*запишіть їх, ранжуючи за продуктивністю*)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

3.3.5. Запишіть у порядку рейтингу психолого-педагогічні параметри, які, на Вашу думку, виступають змістовою основою діагностики наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

3.3.6. Зазначте, якими діагностичними методиками Ви скористаєтеся для їх дослідження (*заповніть таблицю*)

Психолого-педагогічні параметри	Діагностичні методики

3.3.7. Продумайте діагностичну програму для дослідження окремих аспектів наступності навчання, розбийте її на етапи, опишіть цільове призначення кожного з них (*зробіть це на основі запропонованої таблиці*)

№ ет.	Назва	Призначення	Зміст

3.3.8. Чи маєте Ви досвід діагностичної взаємодії з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (*виберіть один із варіантів і поясніть*)

а) так; б) частково; в) ні.

Які аспекти психічного розвитку були предметом діагностичного процесу (*назвіть їх*)

3.3.9. Назвіть складові шкільної зрілості дітей і зазначте якими методиками і/або діагностичними батареями можна їх досліджувати (*заповніть таблицю*)

Складові шкільної зрілості	Діагностичні методики

3.3.10. Назвіть на основі яких діагностичних методів можна досліджувати адаптованість учнів до шкільного навчання (*перелічіть*) _____

3.3.11. Оцініть, будь ласка, міру розвитку Ваших діагностичних умінь щодо вивчення окремих аспектів наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (*зважайте на те, що 1 – 4 б. відповідає низькому, 5 – 8 б. – середньому, а 9 – 10 б. – високому ступеню їхнього розвитку у Вас*).

Міра розвитку (<i>обведіть</i>)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3.4. Сформованість корекційно-розвивальних умінь для створення сприятливих умов забезпечення наступності навчання

3.4.1. Дайте визначення понять:

Педагогічна корекція – ...

Корекційно-розвивальні вміння вчителя початкових класів – ...

3.4.2. Назвіть особливості корекційно-розвивальної взаємодії з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку _____

3.4.3. Назвіть чинники, які, на Ваш погляд, можуть провокувати низький рівень навчальних досягнень учнів початкових класів і перешкоджатимуть наступності навчання _____

3.4.4. Розробіть модель, яка включатиме блоки чинників, що можуть потребувати корекційно-розвивальної підтримки з боку вчителя початкових класів

3.4.5. Запропонуйте зразки корекційно-розвивальних вправ, орієнтованих на відпрацювання й/або розвиток:

а) диспропорцій в знанневому досвіді дітей, розширення їхніх базових знань, кругозору згідно заданих стратегічних ліній розвитку дітей у дошкільному періоді _____

б) оптичних, еферентно-моторних, аферентно-моторних, сенсорних факторів дислексії (не впізнавання букв, порушення їх називання, плавності читання, артикуляції, фонематичного слуху тощо) _____

в) моторики, системи переробки полімодальної інформації, зорово-моторної координації, моторного програмування графічних рухів, планування, реалізації і поелементного контролю за процесом письма тощо _____

г) вмінь лічби, роботи з числовим рядом, співвіднесення кількості предметів з числом на її позначення, засвоєння складу числа, а також вмінь працювати з геометричним матеріалом (будувати відрізки, розпізнавати геометричні фігури тощо) _____

3.4.6. Запропонуйте зразки корекційно-розвивальних вправ, орієнтованих на відпрацювання й/або розвиток:

а) порушень цілепокладання й операційного блоку навчальної діяльності _____

б) пізнавальної навчальної мотивації, бажання вчитися, цікавості до навчального змісту занять, підкріплення шкільних інтересів _____

3.4.7. Запропонуйте зразки корекційно-розвивальних вправ, орієнтованих на відпрацювання й/або розвиток:

а) прогалин у розвитку пізнавальних психічних процесів

▫ відчуттів, сприймання _____

▫ пам'яті _____

▫ мислення, уяви _____

б) симптомів дезадаптації і факторів, що їх провокують (погіршення стану здоров'я, підвищення рівня соматичної ослабленості, обмеження рухового режиму, прояв ознак синдрому гіперактивності з дефіцитом уваги тощо) _____

в) стабільності й позитивного характеру психоемоційного і соціального статусу учнів (умінь комунікації, емоційно-вольової саморегуляції поведінки, гальмування неадаптивних стереотипів навчальної взаємодії з учителем й іншими дітьми, особистісної та шкільної тривожності тощо) _____

г) адекватності самооцінки і рівня домагань, умінь самоаналізу поведінки, результатів навчання, самоспостереження, висловлювання власної думки _____

3.4.8. Чи необхідна вчителю початкових класів підтримка інших осіб у здійсненні корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на відпрацювання чинників, що перешкоджають забезпеченню наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. *Поставте позначки поруч з тими варіантами відповідей, які відповідають Вашим уявленням:*

- а) корекційно-розвивальну роботу має здійснювати практичний психолог закладу освіти;
- б) учитель повинен володіти достатньою інформацією аби запобігти навчальній неуспішності та іншим проблемам учнів;
- в) вчитель разом з іншими фахівцями має здійснювати корекційно-розвивальну роботу в рамках власних повноважень;
- г) вчитель реалізує освітню функцію, дає необхідні консультації і рекомендації батькам, які додатково займаються з дитиною.

Інше _____

3.4.9. Чи маєте Ви досвід корекційно-розвивальної взаємодії з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку (*виберіть один з варіантів і поясніть*)

- а) так;
- б) частково;
- в) ні.

Пояснення _____

3.4.10. Які аспекти психічного розвитку були предметом корекційно-розвивального процесу (*назвіть їх*) _____

3.4.11. Оцініть, будь ласка, міру розвитку Ваших корекційно-розвивальних умінь і навичок, спрямованих на відпрацювання чинників, що перешкоджають забезпеченню наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (*зв'яжайте на те, що 1 – 4 б. відповідає низькому, 5 – 8 б. – середньому, а 9 – 10 б. – високому ступеню їхнього розвитку у Вас*).

Міра розвитку (<i>обведіть</i>)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Додаток Р

Карта експертного оцінювання готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Шановний колего!

Запрошуємо Вас узяти участь у науковому дослідженні й здійснити оцінювання за десятибальною шкалою запропонованих у карті показників у тій мірі, як вони сформовані у конкретного студента з числа залучених до експерименту

Таблиця Р.1

№ з/п	Критерії оцінювання	Рівень розвитку*									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I. Мотиваційно-ціннісна готовність											
1	Міра усвідомленості значущості забезпечення наступності навчання для неперервного пізнавального й особистісного розвитку дітей										
2	Характер професійної мотивації, спрямованої на практичну реалізацію засад особистісно орієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми										
3	Інтенсивність і стійкість цільових установок щодо визнання самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду онтогенезу										
II. Теоретична готовність											
4	Повнота, глибина й рівень засвоєння знань										
5	Ступінь усвідомленості й інтегрованості знань до змісту фахового досвіду										
6	Здатність до практичного застосування знань у педагогічній діяльності										
III. Проективно-технологічна готовність											
7	Повнота розвитку вмінь упровадження й контролю ефективності педагогічної технології забезпечення наступності навчання										
8	Сформованість практичних прогностико-профілактичних умінь і навичок проектування змісту, напрямів і перспектив індивідуального розвитку дітей 6 – 7-річного віку з метою попередження можливих труднощів у період їхньої адаптації до навчання										
9	Правильність виконання й ступінь автоматизації системи діагностичних заходів, орієнтованих на вивчення різних аспектів забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку										
10	Розвиток корекційно-розвивальних умінь для створення сприятливих організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності у формуванні значущих шкільних функцій для успішного навчання										

* 1 – 4 б. – репродуктивний; 5 – 8 б. – творчо-репродуктивний; 9 – 10 б. – творчий рівень розвитку.

Додаток С

Зразки

виконання студентами творчих завдань з теми „Як я бачу дитину в контексті наступності дошкільної й початкової освіти”



Рис. С.1. Творча робота Ольги Б., студентки III курсу, не зорієнтованої на системне вирішення проблеми забезпечення наступності навчання (констатувальний етап експерименту)



Рис. С.2. Творча робота Ірини М., студентки IV курсу, що відображає спрямованість автора на вирішення проблеми забезпечення наступності навчання (констатувальний етап експерименту)



Рис. С.3, С.4. Зразки творчих робіт студентів ЕГ
(формульальний етап експерименту)

Додаток Т

Контрольні завдання для діагностики міри розвитку проєктивно-технологічного компоненту готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

1. Створіть технологічну картку дій учителя спрямованих на впровадження організаційно-педагогічних засад наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Покажіть послідовність реалізації її етапів за допомогою стрілок.

1.			

2. Розробіть зразки ділової документації, де було б максимально представлено необхідну інформацію про особливості розвитку дітей на етапі їхнього вступу до школи, на основі якої вчитель отримав би змогу зорієнтуватися в факторах, що сприятимуть або перешкоджатимуть встановленню наступнісних зв'язків у навчанні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

3. Наведіть зразки психотехнічних вправ, які можна використати з метою сприяння знайомству школярів з правилами й особливостями шкільного режиму на етапі первинної адаптації дітей до навчання в рамках курсу „Вступ у шкільне життя”.

4. Висловіть свою думку з приводу передбачення вчителем початкових класів необхідних прогностико-профілактичних заходів, зважаючи на характеристику дитини, підготовлену вихователем дошкільного навчального закладу.

Сформулюйте локус проблеми й акцентуйте увагу на моментах, що можуть перешкодити успішному включенню дитини в шкільне навчання.

Оленка М., 5 р. 9 міс. відвідувала дошкільний навчальний заклад упродовж одного року. Важко пристосовувалася до режиму дня, період адаптації до умов перебування в дитячому садку тривав близько 5 місяців. Обережна в контактах з вихователями, неініціативна, хоча завжди виконує всі вимоги на достатньому рівні. В іграх так само не намагається бути лідером, більше схильна до індивідуальних розваг, або грається з одним-двома одногрупниками. Якщо не грається сама, то має постійних партнерів у грі.

Дівчинка проживає в повній сім'ї. Має меншу сестричку (3 р.). З сімейного оточення з педагогічними працівниками найбільше контактували мама і бабуся Оленки. У спілкуванні з рідними дівчинка так само стримана, мовчазна. Оленка М. доглянута, завжди чисто одягнена, сім'я одразу реагує на всі прохання вихователів.

Дівчинка тендітної статури, невисока на зріст, фізично недорозвинута в порівнянні з своїми однолітками. У виконанні фізичних нормативів спостерігалось відставання в розвитку деяких показників психомоторної діяльності. Спостерігається втома під час виконання тривалих завдань, або дій, що вимагають швидкого темпу роботи, одночасного виконання декількох операцій тощо. Потребує підтримки, додаткової стимуляції від вихователів. Робить спроби самостійно виконувати завдання, але бракує навичок поелементного й підсумкового контролю.

На заняттях досить повільно працює. Їй треба більше часу на виконання типових завдань, аніж іншим дітям. Оленка не демонструє особливого бажання працювати на заняттях, хоча виконує всі запропоновані завдання. Позитивно налаштована на роботу, яка пов'язана з творчою діяльністю (малювання, фарбування, ліплення тощо). Вирізання з паперу, картону дається важче. Так само має проблеми з координацією око – рука при виконанні письмових завдань, штрихуванні тощо.

Важко запам'ятовує вірші, пісні. Губиться, соромиться, коли слід декламувати перед аудиторією. Має достатній запас знань, хоча мислить репродуктивно, предметно. Вимова тиха, без пауз і розривів, не емоційна. Словниковий запас середній, швидше побутовий. Посередньо розвинені фонематичний слух, навички лічби. Оленка М. рідко виявляє пізнавальний інтерес, слабо мотивована.

5. Додайте перелік запитань, які б посприяли уточненню психолого-педагогічного діагнозу і формулюванню прогнозу щодо можливих труднощів Оленки М. у навчанні.

6. Сплануйте і обґрунтуйте умови ефективності діагностики параметрів шкільної зрілості, зважаючи на такі умови:

- додаткового обстеження потребують 10 дітей дошкільного віку;
- через певні психологічні особливості дошкільників, діагностика має здійснюватися виключно в індивідуальному режимі;
- дослідження має відбутися впродовж п'яти робочих днів;
- діагностика має проводитися в умовах СЗОШ;

- на сеансах мають бути присутні батьки;
- Вам допомагатимуть два асистенти.

7. Встановіть відповідність між методиками і/або діагностичними батареями, що мають достатні психометричні показники і шкали-кореляти для дослідження окремих параметрів шкільної зрілості (закодуйте за зразком. Наприклад: А – 2 – 3, де А ... n – параметр шкільної зрілості; 1, 2, 3, ... n – порядкові номери діагностичних методик):

Параметри шкільної зрілості	Назви методик
А. Міра розвитку фонематичного слуху	1. Діагностична програма Р.В.Овчарової
Б. Активний і пасивний словник	2. Діагностична програма Н.І.Гуткіної
В. Особливості аналітико-синтетичної діяльності	3. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку (Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська)
Г. Вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки	4. Методика Ю.З.Гільбуха, С.Л.Коробко, Л.О.Кондратенко
Г. Розвиток пам'яті, уваги	5. Методика Н. Головань
Д. Сформованість графічних вмінь	6. Методика „Я хочу, я можу, я буду добре вчитися” (Л.О.Кондратенко, Л.О.Богуславська)
Е. Довільність психічних функцій, саморегуляція	7. Орієнтаційний тест шкільної зрілості Керна-Йірсека
	8. Тест П. Кееса

8. З обраного переліку оберіть діагностичні процедури, предметно орієнтовані на вивчення особливостей мотивації й адаптації дітей до навчальної діяльності. Визначте їх цільову відповідність (позначте стрілками). Підкресліть проєктивні методики й обведіть схеми стандартизованих спостережень.

Мотивація навчальної діяльності	Назва методик	Адаптація до навчання
	Карта спостережень Д.Стотта	
	Метод незакінчених речень	
	Метод парних порівнянь А.Л.Венгера	
	Методика „Бесіда про школу” Т.А.Нежнової	
	Методика Н.Г.Лусканової	
	Методика М.Р.Гінзбурга	
	Методика „Що мені подобається в школі?”	
	Методика А.О.Реана, С.М.Костроміної	
	Методика Р.В.Овчарової	
	Опитувальник Л.М.Ковальової	
	Піктографічний тест (А.І.Баркан)	
	Шкала надання переваги (А.І.Баркан)	

9. Встановіть сутність проблеми і змодельуйте систему необхідних корекційно-розвивальних міроприємств вчителя початкових класів, зважаючи на описані нижче навчальні ситуації.

А. Впродовж перших місяців шкільного навчання в першому класі виділилася група дітей, які не засвоюють навчальну програму з освітньої галузі „Мови і літератури”. Виявилося, що їхні знання, вміння і навички фрагментарні, нова інформація не має можливості накладатися на попередній досвід. Існують проблеми з диференціацією звуків на позначення приголосних.

Б. Спостереження за першокласниками показує, що у деяких дітей переважає негативний психоемоційний статус. На уроках вони пасивні, не демонструють зацікавлення в роботі, не виконують повний обсяг завдань. При невдачах можуть розплакатися і далі відмовляються працювати. У розмові з батьками з'ясувалося, що діти стали більш тривожними, інколи висловлюють прохання залишитися вдома і не йти до школи. У розмовах про навчання спостерігається індиферентне або негативне ставлення до шкільного навчання.

В. Сергійко С. занадто рухливий, імпульсивний. Складається враження, що він не може стриматися і всидіти за партою. Впродовж уроку може декілька разів вставати і виходити з-за парти, підходити до столу вчителя без належної потреби, прагне торкнутися педагога, перебиває відповіді учнів. У процесі виконання навчальних завдань потребує додаткових пояснень, індивідуальної підтримки вчителя, просить про допомогу. В зошитах спостерігаються неохайні записи, які не відповідають змісту вправ і вимогам до їх оформлення. Хлопчик неохайний, в портфелі і на парті безлад. Часто забуває вдома шкільне приладдя, книги, зошити. Згодом приносить нові зошити без жодного запису, які так само потім зникають. Варто зазначити, що вихователь дошкільного навчального закладу аналогічно описував поведінку Сергія С.

10. Продумайте організаційні засади співпраці з такими дітьми, рекомендації батькам в кожному окремому випадку (п.9), які доможуть спільними зусиллями нівелювати фактори, або зменшити їхній негативний вплив на наступність навчання. Запропонуйте варіанти заходів, які батьки зможуть робити з дитиною вдома. Зазначте, у якому (-их) з описаних випадків, вчителю варто звернутися за фаховою допомогою до психолога або інших спеціалістів.

Додаток У
Обрахунки розбіжностей середніх значень ЕГ і КГ

Таблиця У.1

Розбіжності між ЕГ і КГ перед початком формувального етапу експерименту
(за середніми значеннями трьох оцінок)

Показники	ЕГ(Х _Е)	$(x_E - \bar{x})^2$	КГ(Х _К)	$(x_K - \bar{x})^2$
1	6,3	0,0049	6,1	0,0961
2	6,6	0,0529	6,6	0,0361
3	6,4	0,0009	6,6	0,0361
4	6,2	0,0289	6	0,1681
5	5,5	0,7569	5,6	0,6561
6	5,8	0,3249	6	0,1681
7	6,7	0,1089	6,8	0,1521
8	6,7	0,1089	6,7	0,0841
9	6,7	0,1089	6,8	0,1521
10	6,8	0,1849	6,9	0,2401
Середнє значення	6,37		6,41	
n	10		10	
sum	1,681		1,789	
t=0,20371195				

Таблиця У.2

Порівняння даних КГ і ЕГ після формувального етапу експерименту
(за середніми значеннями трьох оцінок)

Показники	КГ(Х _К)	$(x_K - \bar{x})^2$	ЕГ(Х _Е)	$(x_E - \bar{x})^2$
1	6,2	0,1089	7,6	0,0784
2	6,6	0,0049	7,5	0,0324
3	6,6	0,0049	7,5	0,0324
4	6,1	0,1849	7,2	0,0144
5	5,7	0,6889	6,5	0,6724
6	6,2	0,1089	6,9	0,1764
7	7	0,2209	7,5	0,0324
8	6,8	0,0729	7,5	0,0324
9	7	0,2209	7,5	0,0324
10	7,1	0,3249	7,5	0,0324
Середнє значення	6,53		7,32	
n	10		10	
sum	1,941		1,136	
t=4,27252486				

Таблиця У.3

**Розбіжності даних ЕГ до і ЕГ після експерименту
(за середніми значеннями трьох оцінок)**

Показники	ЕГ до		ЕГ після	
	ЕГ(Хе)	$(x_E - \bar{x})^2$	ЕГ(Хе)	$(x_E - \bar{x})^2$
1	6,3	0,0064	7,6	0,0784
2	6,6	0,0484	7,5	0,0324
3	6,4	0,0004	7,5	0,0324
4	6,2	0,0324	7,2	0,0144
5	5,5	0,7744	6,5	0,6724
6	5,8	0,3364	6,9	0,1764
7	6,7	0,1024	7,5	0,0324
8	6,7	0,1024	7,5	0,0324
9	6,8	0,1764	7,5	0,0324
10	6,8	0,1764	7,5	0,0324
Середнє значення	6,38		7,32	
n	10		10	
sum		1,756		1,136
t=5,24384642				

Таблиця У.4

**Розбіжності даних КГ до і КГ після експерименту
(за середніми значеннями трьох оцінок)**

Показники	КГ до		КГ після	
	КГ(Хк)	$(x_K - \bar{x})^2$	КГ(Хк)	$(x_K - \bar{x})^2$
1	6,1	0,0961	6,2	0,1089
2	6,6	0,0361	6,6	0,0049
3	6,6	0,0361	6,6	0,0049
4	6	0,1681	6,1	0,1849
5	5,6	0,6561	5,7	0,6889
6	6	0,1681	6,2	0,1089
7	6,8	0,1521	7	0,2209
8	6,7	0,0841	6,8	0,0729
9	6,8	0,1521	7	0,2209
10	6,9	0,2401	7,1	0,3249
Середнє значення	6,41		6,53	
n	10		10	
sum		1,789		1,941
t=0,58945151				

Таблиця У.5

Значення коефіцієнтів Стьюдента (t) і ймовірності випадковості розходжень (P) числових показників у групах студентів (за середніми значеннями трьох оцінок)

	КГ і ЕГ до експерименту	КГ до і КГ після експерименту	ЕГ до і ЕГ після експерименту	ЕГ і КГ після експерименту
Коефіцієнт (t)	0,20	0,58	5,24	4,27
Ймовірність випадковості розходжень (P)	0,844	0,556	0,002	0,002
Інтерпретація	Розбіжності випадкові	Розбіжності випадкові	Розбіжності не випадкові	Розбіжності не випадкові

Додаток Ф

Таблиця Ф.1

Зведена таблиця середніх значень рівнів сформованості компонентів готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (у балах) (пересічно впродовж усієї процедури експериментальної роботи)

Компоненти готовності	Показники	Констатувальний етап								Контрольно-узагальнювальний етап							
		ЕГ і КГ до експерименту								КГ і ЕГ після експерименту							
		ЕГ до експерименту				КГ до експерименту				КГ після експерименту				ЕГ після експерименту			
		Об'єктивна оцінка	Результати самооцінки	Експертна оцінка	Середні значення за трьома оцінками	Об'єктивна оцінка	Результати самооцінки	Експертна оцінка	Середні значення за трьома оцінками	Об'єктивна оцінка	Результати самооцінки	Експертна оцінка	Середні значення за трьома оцінками	Об'єктивна оцінка	Результати самооцінки	Експертна оцінка	Середні значення за трьома оцінками
Мотиваційно-ціннісний	1	5,6	6,9	6,1	6,2	5,8	6,4	5,8	6,0	6	6,3	5,9	6,1	6,4	8	7,1	7,2
	2	5,3	5,9	5,3	5,5	5,3	6,1	5,5	5,6	5,4	6	5,7	5,7	6,3	6,9	6,4	6,5
	3	5,3	6,4	5,7	5,8	5,5	6,7	5,9	6,0	5,7	6,8	6,1	6,2	6,5	7,2	6,9	6,9
Теоретико-гносеологічний	4	6	6,7	6,2	6,3	6,1	6,2	5,9	6,1	6,3	6,4	6	6,2	7,3	7,9	7,5	7,6
	5	6,2	7	6,6	6,6	6,5	6,9	6,4	6,6	6,6	6,7	6,4	6,6	7,4	7,9	7,3	7,5
	6	6	6,8	6,4	6,4	6,4	7,1	6,2	6,6	6,4	7,2	6,3	6,6	7,2	8	7,4	7,5
Проективно-технологічний	7	6,1	7,3	6,6	6,7	6,3	7,6	6,6	6,8	6,6	7,8	6,5	7,0	7,1	8	7,5	7,5
	8	6,4	7,2	6,5	6,7	6,5	7,3	6,4	6,7	6,7	7,4	6,3	6,8	7,3	7,9	7,4	7,5
	9	6,5	7,2	6,8	6,7	6,6	7,4	6,5	6,8	6,9	7,3	6,7	7,0	7,2	7,9	7,5	7,5
	10	6,7	7,1	6,7	6,8	6,7	7,2	6,8	6,9	7	7,3	6,9	7,1	7,3	7,9	7,4	7,5

Додаток Х

Карта постекспериментального інтерв'ю

Шановний студенте!

Запрошуємо Вас узяти участь в опитуванні й дати відповіді на запропоновані запитання.

ПІБ _____ Курс _____ Група _____

1. Чи задоволені Ви результативністю навчального процесу, орієнтованого на знайомство з технологією забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку?

Поставте позначку на відповідному відрізку шкали, який відповідає Вашій думці, зважаючи на те, що 1 – 4 б. на шкалі характеризують більше Вашу незадоволеність; 5 – 8 б. – середню міру задоволеності; 9 – 10 б. – високу міру задоволеності.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2) Зазначте, будь ласка, у якій мірі сформовані набуті Вами професійні навички щодо впровадження технології забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Поставте позначку на відповідному відрізку шкали, який відповідає Вашій думці, зважаючи на те, що 1 – 4 б. на шкалі характеризують більше не сформованість набутих професійних навичок; 5 – 8 б. – середню міру їх сформованості; 9 – 10 б. – належну міру сформованості.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3) Оцініть, будь ласка, рівень упровадженої експериментальної методики підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Поставте позначку на відповідному відрізку шкали, який відповідає Вашій думці, зважаючи на те, що 1 – 4 б. на шкалі характеризують більше Вашу незадоволеність упровадженою методикою професійної підготовки; 5 – 8 б. – середню міру задоволеності; 9 – 10 б. – високу міру задоволеності.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Вдячні за зворотній зв'язок!