

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПАРАДИГМ ОСВІТИ

В статті проаналізовано сучасні наукові підходи до визначення змісту та особливостей професійної підготовки вчителів початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в контексті сучасних парадигм освіти (особистісно орієнтованої, компетентнісної, акмеологічної, синергетичної). Зроблено висновок, що виокремлені парадигми дозволяють конкретизувати суть фахової підготовки майбутніх вчителів початкових класів в контексті сучасної філософії освіти, скорегувати її зміст, напрямки та окремі аспекти на рівні педагогічної технології, а також сформулювати достатній творчий рівень їх особистісно-професійної компетентності для забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Загальноцивілізаційні трансформаційні процеси стимулюють інтенсивну перебудову сучасної української освіти на засадах етноцентризму та безперервності, поваги до людської особистості, її інтересів і потреб, сприяння її самореалізації в суспільній практиці й адаптивному співіснуванню із соціумом.

Парадигмальні проблеми розвитку освіти стають визначальними для перегляду змістових та організаційних засад функціонування сучасних педагогічних вищих навчальних закладів, формування суспільного замовлення на професійну підготовку фахівця певної формації, визначеної компетенції, ціннісно-мотиваційної та соціальної спрямованості. "Тенденції зміни парадигми освітніх систем, – зазначає І. М. Шапошнікова, обґрунтовуючи соціальну еволюційну значущість змістових характеристик нових освітніх парадигм, – знаходяться у площині пошуку таких варіантів, де б кожна особистість не лише готувалася до соціальної адаптації у швидкоплинному середовищі і пристосовувалася до потреб часу, а й випереджала своїм духовним розвитком застарілі зразки світобачення старших поколінь" [1: 78].

Початкова освіта особливо потребує фахівців нової формації, які будуть спроможні реалізувати гуманістично-інноваційну стратегію взаємодії з дітьми в найбільш сензитивні періоди людського онтогенезу. Таким чином, **метою нашого наукового пошуку** стане розгляд змісту й особливостей професійної підготовки вчителів початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в контексті сучасних парадигм освіти.

Сьогодні знаннево-інформаційну парадигму освіти, відверто орієнтовану на енциклопедичне накопичення відповідних цільових знань, умінь і навичок, й таку, що не сприяє розширенню діяльної складової особистісного досвіду, розвитку творчого потенціалу, формуванню гармонійного адаптивного світовідчуття, змінюють гуманістично спрямовані парадигми, насичені культурологічним змістом: **особистісно орієнтована** (Ш. О. Амонашвілі, І. Д. Бех, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Ю. І. Мальований, С. І. Подмазін, В. В. Рибалка, О. Я. Савченко, І. М. Шапошнікова, І. С. Якиманська); **компетентнісна** (А. Л. Андрєєв, Г. О. Балл, Н. М. Бібік, В. А. Болотов, А. А. Вербицький, М. Б. Свтух, І. О. Зимня, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, В. В. Серіков, С. Е. Трубачева, А. В. Хуторський та ін.); **акмеологічна** (О. А. Бодальов, А. А. Деркач, О. А. Дубасенюк, В. В. Зайцев, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, В. М. Максимова, А. П. Реан, А. К. Маркова, В. А. Семиченко та ін.); **синергетична** (О. В. Вознюк, Е. Ф. Зеєр, М. В. Кузьмін, В. С. Лутай, О. М. Олексюк, І. П. Підласий, В. А. Семиченко, 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: 1) визнання самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду людського онтогенезу; 2) врахування в навчально-виховному процесі суб'єктивного досвіду та особливостей психофізичного розвитку дітей; 3) реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому просторі навчального закладу на засадах співпраці та співтворчості, взаємообміну та взаємозбагачення особистісних ресурсів; 4) попередження дисбалансу між розумовим і особистісним становленням, створення умов для саморозвитку школярів, проявів їх різноспрямованої активності; 5) насичення навчального матеріалу культурологічно зумовленим змістом; 6) адаптивна відкритість інформаційного й дидактичного арсеналу педагогічних впливів; 7) дотримання в педагогічному процесі принципу педагогічної екології, тобто безоціночного прийняття, безоціночного ставлення, емпатії, педагогічного оптимізму як необхідних умов розвитку та саморозвитку учнів, підтримання їх психічного здоров'я, а також формування позитивної "Я-концепції".

Зважаючи на існування таких взаємопов'язаних засад особистісно орієнтованої системи освіти, концептуально відмінними є професійні вимоги щодо змісту педагогічних форм, засобів, методів і прийомів підготовки майбутнього вчителя початкових класів до взаємодії з дітьми на межі дошкільного і

молодшого шкільного віку. На думку дослідників, в 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 і психологічного зростання" [2: 31]. Таким чином, гуманізація та суб'єктивація педагогічної взаємодії в особистісно орієнтованій моделі освіти викликає потребу розглядати процес фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи крізь призму: по-перше, внутрішнього прагнення до саморозвитку, професійного самовдосконалення на основі гуманістичного світогляду та гуманітарної культури, що забезпечують ціннісно-сміслову рівність дорослого та дитини, її психологічну захищеність в навчально-виховному процесі, розвивають індивідуальність, розширюють ступені свободи як суб'єкта самосвідомості, діяльності та спілкування й тим самим відновлюють культурологічну функцію педагога; по-друге, навчання прийомам раціональної та 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, враховували зону її актуального та найближчого розвитку, сприяли збереженню й підтриманню здоров'я; по-третє, формування переконання у необхідності професійної взаємодії з вихователями дитячих садків, батьками дітей, спільної відповідальності за повноцінність розвитку комунікативної, мотиваційної, емоційно-вольової та когнітивної сфер дітей на етапі вступу до школи.

Модернізація вищої освіти у контексті Болонського процесу актуалізувала потребу перегляду змісту освіти, цільових установок майбутніх педагогів, уточнення критеріїв їх професійної готовності до роботи за фахом на підґрунті компетентнісної парадигми освіти. В матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що використання термінів "компетентність" або "компетенція" з метою визначення мотиваційно-цільових компонентів змісту вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної та соціальної готовності випускників педагогічних навчальних закладів. На думку науковців, таке зрушення означає трансформацію системи вищої освіти в напрямі більшої адаптації до ринку праці в довгостроковій перспективі, а також забезпечення безперервності освітнього процесу впродовж усього життя. Результатом вищої освіти, заснованої на компетентнісній основі, повинно бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для іншого погляду й несподіваної думки (М. Г. Артемова, В. В. Бедь).

Посилений інтерес вітчизняних (Н. М. Бібік, О. С. Заблоцька, Я. П. Кодлюк, О. Л. Кононко, Ю. В. Пелех, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачева та ін.) та російських (А. Л. Андреев, В. А. Болотов, І. О. Зимня, В. В. Краєвський, В. В. Серіков, О. В. Хуторський та ін.) дослідників до проблеми компетентнісного підходу в освіті стимулює з'ясування суті базових компетентностей в різні вікові періоди людського онтогенезу. Стосовно вищої освіти базовою компетентцією визнається "професійна компетентність" фахівця, яка тлумачиться не як сума засвоєної інформації, як цього вимагав знаннево-інформаційний підхід, а, наприклад, як: 1) складне інтегральне, інтелектуальне, професійне й особистісне утворення, яке формується у процесі його професійної підготовки у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється в професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних й індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності (В. І. Свистун, В. В. Ягупов); 2) базова характеристика діяльності фахівця, яка включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти, і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знання, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення (М. Г. Артемова, В. В. Бедь); 3) 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 фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку орієнтує на формування у студентів необхідних професійно важливих компетентностей (базових, загальних і спеціальних) як "соціально закріпленого освітнього результату" (за Н. М. Бібік), який залежить від соціально-історичного контексту Української держави, новітніх пріоритетів суспільства, концептуальних цілей трансформації вищої освіти на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства. Отже, соціальна зумовленість професійної компетентності майбутнього вчителя-початківця накладає відбиток на зміст, обсяг, специфіку, адаптованість до сучасних реалій, а також послідовність та наступність формування ключових компетентностей учнів як результатів їх навчальної діяльності. Дослідники (С. Е. Трубачева, О. І. Пометун) переконані, що головною дидактичною умовою підготовки педагогів до формування компетентностей школярів на засадах наступності, має стати "послідовна реалізація компетентнісного підходу на різних етапах та рівнях

формування змісту шкільної освіти... Ці рівні можуть бути співвіднесеними зі ступенями навчання в загальноосвітній школі. Наприклад, вимоги до освіченості учнів у початковій школі відповідатимуть елементарному рівню компетентності, тоді вимоги до освіченості учнів основної школи можуть бути співвіднесеними з базовим рівнем компетентності, а повна середня освіта – із загальноосвітнім рівнем компетентності школярів. Крім того, кожен із таких рівнів передбачатиме декілька етапів формування компетентності. Ці етапи, по-перше, мають бути пов'язаними з послідовністю формування досвіду учнівської діяльності відносно предметів і процесів сучасності, по-друге, віддзеркалювати хід навчального процесу, мотивацію навчання (усвідомлення учнем цілей і завдань), актуалізацію мінімально необхідного досвіду діяльності, вивчення нового матеріалу з відпрацюванням теоретичного та практичного навчально-інформаційного блоків, самоаналіз отриманих результатів і співвіднесення отриманих результатів із передбачуваними" [3: 32-33].

Цілком зрозуміло, що оновлення змісту освіти як "педагогічно адаптованого соціального досвіду" (за С. Е. Трубачовою) в контексті компетентнісної парадигми, вимагає реалізації в педагогічному процесі навчальних закладів засад наступності освітніх впливів, результатом яких, на переконання О. І. Пометун, стане "формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості" [3: 51].

Методологічною основою становлення особистості педагога-професіонала сьогодні науковці вважають акмеологічну парадигму освіти. Один із провідних теоретиків-розробників цієї освітньої стратегії Н. В. Кузьміна визначає педагогічну акмеологію як прикладну науку, яка опікується різними аспектами та рівнями професіоналізму педагога, умовами та закономірностями досягнення вершин професійної зрілості особистості вчителя в освітньому процесі [4: 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" [5: 12]. З огляду на ці завдання акмеологічний супровід підготовки майбутнього 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 [4: 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 в професійному, так і в особистісному та духовному аспектах, ріст професійної самосвідомості педагога, рефлексії педагогічної діяльності та педагогічної поведінки" [4: 73]. Очевидно, змодельований науковцями ідеальний кінцевий результат акмеологічного розвитку педагога може слугувати орієнтиром в безперервному процесі вузівської та післядипломної підготовки педагогічних працівників для початкової школи. На наше переконання, лише здатний до професійного й особистісного вдосконалення, творчості та креативного підходу, рефлексії й адаптації в плінних організаційних та інформаційних реаліях навчально-виховного процесу 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" [2: 34-36]. Таким чином, всі суб'єкти педагогічної взаємодії будуть відкриті для розвитку й вдосконалення конструктивних способів буття у світі, вироблення за допомогою доцільної організації безперервного освітнього процесу власного адаптивного досвіду як складової суспільно значущого життєвого стилю.

Сьогодні 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. Фактично, синергетика – це міждисциплінарна галузь наукового знання, яка "досліджує процеси переходу складних систем із невпорядкованого стану в упорядкований, розкриває такі зв'язки між елементами системи, за яких їх сумарна дія в межах системи перевищує просте складання ефектів від дії кожного з елементів окремо" [4: 308]. Однією із центральних ідей синергетики є ідея цільової детермінації процесу розвитку, а одним з основних понять – атрактор цілі, що означає кінцевий стан системи, яка розвивається, мету її розвитку. Структуру системи визначають не лише її минуле, але й майбутнє. "Теперішнє вважається визначеним за рахунок майбутнього, а минуле – за рахунок теперішнього, – зазначає Н. Хартман, обґрунтовуючи наступнісні та причинні механізми

розвитку системи, – при цьому ще нездійснене майбутнє вже певним чином "вміщується" або дієво представлене в теперішньому; більш пізні попереджує більш ранні..." [5: 308].

Досягнення синергетики відкривають широкі можливості для моделювання освітніх процесів. Педагогічна синергетика, як зазначає В. І. Андреев, дозволяє по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, варіативних моделей учбового процесу, змісту навчальних курсів на основі інтеграції, системності, синтезу, міжпредметних зв'язків, об'єднання інформації, яка відноситься до компетенції різних галузей наукових знань. Зрештою, оновлені на засадах синергетики педагогічні технології будуть відповідати засадам відкритості, співтворчості й орієнтуватимуться на саморозвиток, самоорганізацію [6: 455]. Таке методологічне навантаження педагогічної синергетики, за переконанням О. В. Вознюка, дозволяє прирівняти її до інших трансдисциплінарних наук, якими сучасники визнають, наприклад, педологію, соціальну педагогіку та ін. в силу їх значної інтегративної насиченості й особливої значущості для сфери підготовки педагогічних кадрів. Зважаючи на це, педагогічну синергетику визначають як "теоретико-методологічне підґрунтя для інтеграції в одному концептуальному полі всього комплексу психолого-педагогічних наук та, взагалі, наук про людину" й означають "однією із головних тенденцій еволюції сучасної науки як форми суспільної свідомості" [7: 47].

Сторонники синергетичного підходу метою освіти, таким чином, визначають необхідність формування не окремих знань як елементів системи, а цілісного світогляду, т. зв. "картини світу як єдиного процесу". Відповідно у процесі навчання стимулюється не репродуктивне мислення, а творче, яке дозволить особистості індивідуально будувати власну освітню траєкторію, розвивати творчий потенціал, адекватний суб'єктному змісту свідомості, потребам, мотивам, цілям діяльності, адаптивний щодо соціального оточення. В даному випадку в найбільш органічних умовах реалізовуватиметься й принцип наступності навчання, оскільки в межах навчального процесу "організовується специфічне навчальне середовище, що виключає формування антагоністичних установок", а, навпаки, засновується на психології співробітництва. На переконання В. О. Сластьоніна, в навчальному процесі закладів освіти взаємодіють відкриті саморегулюючі системи, що прагнуть до розвитку суб'єктності, самовираження, творчого співіснування – викладач і студент, викладач і зміст освіти, студент і зміст освіти, суспільне замовлення і методологія освіти, вчитель і учень тощо, які мають належну свободу вибору стратегії індивідуального життєвого шляху [7: 65]. На думку науковців, свобода вибору є необхідним атрибутом кожної відкритої системи, а стосовно педагогічного процесу ще й сприяє підвищенню його ефективності, розвитку самостійності вихованців, допомагає розв'язати проблему відчуженості їх від навчального середовища, оскільки навчальна діяльність значно активізується, викладання набуває необхідної варіативності та диференційованості, суб'єкт навчання стає реальною рушійною силою навчально-виховного процесу, співпрацює з педагогом, а структура процесу навчання стає мобільнішою та адаптивнішою [7: 67].

Педагогічна синергетика дозволяє на якісно відмінному рівні пояснити сутність особистісно-професійного розвитку вчителя-початківця. Науковцями введено для цього поняття "процес суб'єктифікації" як "розширення людиною особистісно-психологічного об'єкту сприйняття дійсності, коли в оточуючому світі людина знаходить особистісний сенс та 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 у навколишнє середовище" [7: 156]. Зважаючи на це, особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи набуває суспільно й цивілізаційно значимого сенсу. Водночас, він стимулює трансформацію ставлення педагога до завдань навчально-виховного процесу в першому класі, які передбачають не лише досягнення дидактичних цілей, а, передусім, підтримку его-ідентичності кожної дитини (Е. Еріксон), стимулювання та розвиток її особистого адаптаційного потенціалу (О. Г. Маклаков), творчих здібностей тощо. Фактично, в даному випадку процес фахової підготовки розвиває складові соціального й емоційного інтелекту вчителя початкової школи (Г. М. Андреева, Дж. П. Гілфорд та ін.), які визначають його просоціальну спрямованість, ціннісне ставлення до себе та інших, зацікавленість у суспільному прогресі, соціальній самоефективності кожного суб'єкта педагогічної системи, стимулюють розвиток емпатії, співпереживання. Водночас, розвиток в 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-значимої інформації, а й увести її в особистісний емоційно-практичний досвід учнів, корисний для їх подальшої самоосвіти, саморозвитку та самовиховання.

Отже, виокремлені парадигми (особистісно орієнтована, компетентнісна, акмеологічна, синергетична) дозволяють конкретизувати суть фахової підготовки майбутніх вчителів початкових класів в контексті сучасної філософії освіти, скорегувати її зміст, напрямки та окремі аспекти на рівні педагогічної технології, а також сформувати достатній творчий рівень їх особистісно-професійної компетентності для забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. 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.
2. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / Андрющенко В. П., Зязюн І. А., Кремень В. Г., Максименко С. Д., Ничкало Н. Г., Сисоєва С. О., Цехмістер Я. В., Чалий О. В. ; [за заг. ред. В. Г. Кременя]. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
4. Деркач А. А. Педагогическая акмеология : [учебное пособие] / Деркач А. А., Анисимов О. С., Соловьева Н. В. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 160 с.
5. Каджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Каджаспирова, А. Ю. Каджаспиров. – М. : ИКЦ "МарТ" ; Ростов-на-Дону : Изд. центр "МарТ", 2005. – 448 с.
6. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.
7. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки : синергетичний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк ; [за ред. проф. П. Ю. Сауха]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Shaposhnikova I. M. Tendentsii perebudovy systemy pidgotovky vchytelia pochatkovykh klasiv [Restructuring Tendencies of the Lower School Teacher's System Preparation] / I. M. Shaposhnikova // Pidgotovka vchytelia pochatkovoї shkoly v umovakh novoi paradygmy osvity : materialy Mizhnar. nauk.-metod. konf. (Kyiv, 1–2 r.) [Lower School Teacher' Preparation in the Conditions of the New Educational Paradigm : Materials of the International Scientific-Methodical Conference (Kyiv, 1–2 kvitnia 2004 r.). – K., 2004. – S. 77–80.
2. Neperervna profesiina osvita : filosofiiia, pedagogichni paradygmy, prognoz [Lifelong Professional Education : Philosophy, Pedagogical Paradigms, Forecast] : [monografiia] / Andrushchenko V. P., Ziazun I. A., Kremen' V. G., Maksymenko S. D., Nychkalo N. G., Sysoieva S. O., Tsekhmister Ya. V., Chal'yi O. V. ; [za zag. red. V. G. Kremenia]. – K. : Naukova dumka, 2003. – 853 s.
3. Kompetentnisnyi pidhid u suchasniї osviti : svotovy dosvid ta ukrains'ki perspektyvy [The Competence-Based Approach in the Modern Education : The World's Experience and the Ukrainian Perspectives] / [pid zag. red. O. V. Ovcharuk]. – K. : "K.I.S.", 2004. – 112 s. – (Biblioteka z osvitnoi polityki [The Library of the Educational Policy]).
4. Derkach A. A. Pedagogicheskaiia akmeologiia [The Pedagogical Acmeology] : [uchebnoe posobie] / Derkach A. A., Anisimov O. S., Solovioiva N. V. – M. : Izd-vo RAGS, 2007. – 160 s.
5. Kadzhaspirova G. M. Slovar' po pedagogike [The Pedagogical Dictionary] / G. M. Kadzhaspirova, A. Yu. Kadzhaspirova. – M. : IKTs "MarT" ; Rostov-na-Donu : Izd. tsentr "MarT", 2005. – 448 s.
6. Andreev V. I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiia [The Pedagogy of the Creative Self-Development] / V. I. Andreev. – Kazan' : Izd-vo Kazanskogo gos. un-ta, 1996. – 568 s.
7. Vozniuk O. V. Rozvytok vitchyznianoї pedagogichnoi dumky : synergetychnyi pidhid [The Native Pedagogical Thought Development : the Synergetic Approach] / O. V. Vozniuk ; [za red. P. Yu. Saukha]. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2009. – 184 s.

Матеріал надійшов до редакції 19.12. 2011 р.

Коломієць Л. І. Підготовка учителя начальных классов к обеспечению преемственности обучения в контексте современных парадигм образования.

В статті аналізуються сучасні наукові підходи до визначення змісту та особливостей професійної підготовки учителів початкових класів до забезпечення преемственности обучения дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в контексті сучасних парадигм освіти (особливо орієнтованих на компетентність, акмеологію, синергетику). Зроблено висновок, що визначені парадигми дозволяють конкретизувати суть професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в контексті сучасної філософської освіти, скоректувати їх зміст, напрямки та окремі аспекти на рівні педагогічної технології, а також сформувати достатній творчий рівень їх особисто-професійної компетентності для забезпечення преемственности обучения дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Kolomiets L. I. Training Primary School Teachers that Ensure the Continuity of Learning in the Context of the Current Educational Paradigms.

The article examines the modern scientific approaches to determining the content and features of training primary school teachers to ensure the continuity of teaching preschool and early school age in the context of the current paradigms of education (personally oriented, competence, acmeologic, synergetic). It is concluded that the marked paradigms allow to specificate the essence of the future primary school teachers' professional preparation in the context of the modern philosophical education, correct their content, directions and the separate aspects on the level of the pedagogical technology, and also form the essential creative level of their individual-professional competence to ensure the continuity of teaching preschool and early school age.