

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

**В. В. ІВАНОВА**

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В  
УНІВЕРСИТЕТАХ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ  
БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

*Монографія*

**Івано-Франківськ  
«НАІР»  
2020**

УДК 371.134(411/429)  
I-18

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол  
№ 1 від 20.01.2020 р.)*

Рецензенти:

**Демченко І. І.**, доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Олійник М. І.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича;

**Чаговець А. І.**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

**Іванова В. В.**

**I-18** Підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії: теорія і практика: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 368 с.

**ISBN 978-966-2716-53-5**

У монографії обґрунтовано теоретичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Схарактеризовано систему управління педагогічною освітою, викладено підходи до підготовки фахівців, проаналізовано теоретико-методичну підготовку фахівців дошкільної освіти, досліджено професійний розвиток фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. З'ясовано принципи, форми й методи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності.

Працю адресовано студентам і магістрантам університетів, науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти, слухачам інститутів післядипломної освіти.

**УДК 371.134(411/429)**  
**ISBN 978-966-2716-53-5**

©Іванова В. В., 2020  
© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2020

## ЗМІСТ

<b>Вступ</b> .....	6
 <b>Розділ I</b>	
<b>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ</b>	
1.1. Стан розроблення проблеми в науковій літературі.....	9
1.2. Методологічні підходи до дослідження підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.....	20
1.3. Концептуальні положення щодо підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.....	34
<i>Висновки до першого розділу</i> .....	48
 <b>Розділ II</b>	
<b>СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ</b>	
2.1. Періодизація розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії .....	50
2.2. Система дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії в національному та європейському контекстах. ....	75
2.3. Нормативно-правове забезпечення системи дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.....	86
<i>Висновки до другого розділу</i> .....	105

### Розділ III

#### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ**

3.1. Система підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії .....	108
3.2. Принципи, засоби, форми й методи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності .....	127
3.3. Аналіз навчальних планів і програм провідних університетів Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії: порівняльний підхід .....	149
<i>Висновки до третього розділу</i> .....	180

### Розділ IV

#### **ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ**

4.1. Становлення британської системи професійного розвитку фахівців дошкільної освіти в системі неперервної освіти .....	182
4.2. Розвиток професіоналізму фахівця дошкільної освіти в системі неперервної педагогічної освіти.....	206
4.3. Особливості професійного розвитку фахівців дошкільної освіти .....	221
4.4. Вплив самоосвіти фахівців дошкільної освіти на забезпечення якісного освітнього процесу .....	231
<i>Висновки до четвертого розділу</i> .....	238

**Розділ V****ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В  
СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ Й  
ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ ТА В УКРАЇНІ**

5.1. Нормативно-правове забезпечення підготовки дошкільних педагогів в Україні .....	241
5.2. Структура та зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в педагогічних ЗВО України.....	267
5.3. Компаративно-педагогічний аналіз особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії й Північної Ірландії та України.....	289
<i>Висновки до п'ятого розділу.....</i>	<i>311</i>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>313</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>316</b>

## *Вступ*

Україна спрямовує свою діяльність у напрямі інтеграції до європейського наукового співтовариства, що вмотивовує необхідність посилення конкурентоспроможності вітчизняної освіти на світовому ринку, а також передбачає суттєві зміни й удосконалення вищої педагогічної освіти, зокрема дошкільної, пошук ефективних шляхів надання якісних освітніх послуг, усебічну модернізацію змісту, аналіз досвіду розвинених країн у цій сфері. Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії має вагомий напруцювання в організації дошкільної системи освіти й постійно підвищує рівень підготовки майбутніх фахівців.

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні» (2013 р.) основним завданням визнане вдосконалення системи вищої освіти. Позитивним явищем стало ухвалення Законів України «Про освіту» (2017 р., зі змінами 2018 р.), «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами 2018 р.), «Про професійний розвиток працівників» (2012 р., зі змінами 2018 р.); указів Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти у ХХІ столітті» (2002 р.); «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), «Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016 р.)»; «Концепції «Нова українська школа» (2016 р.); постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.), «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015 р.), «Середньострокових стратегій ЮНЕСКО на 2014–2021 рр.» (2014 р.), освітньої програми «ERASMUS+» (2014–2020 рр.), «Стратегічної програми розвитку для мультилінгвальної Європи – 2020» (2008 р.), «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (2015 р.) та ін.

Зарубіжні системи дошкільної освіти мають тривалу історію та усталені традиції. Спільними для дошкільних закладів європейських країн є особлива увага до створення розвивального середовища й організація різних видів діяльності, що сприяє загальному розвитку дитини. Не менший акцент зроблено на підвищенні рівня та якості дошкільної освіти, підготовки дітей до школи як на найважливішому чиннику подальшого освітнього шляху. Така траєкторія розвитку окреслена до неперервної освіти, так званого «навчання впродовж усього життя». До структури дошкільної системи введена спеціальна ланка – «передшкільний щабель», яка сполучає дошкільну та шкільну освіту, орієнтує їх не лише на наступність, а й на інтеграцію.

Аналіз практики дошкільної освіти в Україні засвідчує, що реформування цієї галузі проходить занадто повільними темпами, актуалізуючи необхідність створення сучасної законодавчої бази, залучення можливостей соціального партнерства, удосконалення теоретичних засад дошкільної освіти.

Упродовж останнього десятиліття українські науковці активно проводили порівняльно-педагогічні дослідження з еволюції освіти в найбільш розвинених країнах – США, Німеччині, Канаді, Франції, Великій Британії тощо, з'ясовуючи загальні проблеми навчання й виховання, реформування освіти, різні аспекти сучасної освітньої політики, тенденції розвитку освіти, підготовки педагогічного персоналу (Н. Абашкіна, В. Кудін, О. Глузман, В. Жуковський, Т. Кошманова, М. Лещенко, Н. Лавриченко, О. Матвієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Л. Хомич та ін.). Зокрема, реформування вищої освіти у Великій Британії поставало предметом студіювання у вітчизняних і зарубіжних компаративних працях (Н. Авшенюк, Ф. Богущ, Б. Вульфсон, О. Зима, Л. Козак, К. Корсак, В. Кремень, О. Матвієнко, Н. Мельник, Н. Ничкало, Л. Пуховська, С. Сажник, А. Сбруєва, Т. Степанова та ін.).

Наголосимо, що нагальність вивчення підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії зумовлена цілою низкою чинників: країна має давню історію університетської

освіти, оскільки деякі університети були відкриті понад тисячу років тому; якість британських дипломів дуже висока, визнана міжнародною університетською спільнотою; професійна підготовка фахівців відповідно до світових стандартів ринку праці демонструє високий рівень університетської освіти; британська система освіти має міжнародний статус, навчальні заклади слугують взірцем упровадження інноваційних форм освіти.

На початку ХХІ століття в Україні гостро постало питання про вдосконалення підготовки педагогічних кадрів. Поряд із використанням найкращих здобутків вітчизняної системи освіти важливого значення набуває осмислення прогресивних ідей досвіду зарубіжних педагогічних технологій. Синтез надбань української педагогічної науки й практики та творчого використання зарубіжного досвіду – перспективний шлях успішного оновлення системи підготовки фахівців дошкільної освіти України.



## *Розділ 1*

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ**

#### **1.1. Стан розроблення проблеми в науковій літературі**

Актуальність і доцільність дослідження проблем підготовки фахівців дошкільної освіти як у теоретико-методологічному, так і в історичному вимірах підтверджують праці багатьох сучасних науковців (Г. Беленька, С. Васильєва, П. Джардієлло, І. Дичківська, С. Ісаак, О. Кертис, Н. Мельник, А. Осборн, О. Прокопчук, Т. Танько, М. О'Хаган, І. Улюкаєва та ін.). Історіографічний аналіз питання підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії виконаний за проблемним принципом, відповідно до якого виокремлено такі групи праць:

- науковий доробок монографічного характеру (монографії, посібники, підручники);
- наукові статті, присвячені особливостям організації дошкільної освіти у Великій Британії;
- дисертації, що безпосередньо чи опосередковано розкривають проблему підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.

У першій групі привертають увагу наукові студії, зорієнтовані на характеристику підготовки фахівця-дошкільника. М. Едгінгтон (M. Edgington) у праці «Учитель дитячих садків у дії: навчання 3, 4 та 5-річних дітей» («The Nursery Teacher in Action: Teaching 3, 4 and 5-Year Olds») глибоко аналізує низку аспектів навчання в дошкільних закладах, професійні навички

вихователів тощо. Розвідка слугує цінним довідковим інструментом для планування навчальних занять, управління дитячими установами, контролю якості навчання [364].

У книзі А. Осборна «Соціальне життя дітей п'ятирічного віку в Британії: звіт про дитяче здоров'я та освіту» (А. Osborn «The Social Life of Britain's Five-Year-Olds: A Report of the Child Health and Education Study») описано перші п'ять років життя дітей в Англії, Шотландії та Вельсі; проаналізовано соціальні й сімейні чинники, пов'язані з когнітивним розвитком дітей та адаптацією поведінки й депресією в матерів. Автор представляє схему вступу до дитячих садків у Британії та висловлює міркування щодо взаємозв'язку дошкільних освітніх служб. Акцентовано увагу на соціальних і сімейних факторах, що впливають на тип набутого досвіду в дошкільному віці, вивчено зв'язок між відвідуванням закладу дошкільної освіти й когнітивно-поведінковою корекцією, окреслено умови догляду дітей дошкільного віку [429].

Наукову працю М. Тагума, І. Літженс, К. Маковецької «Питання якості в навчанні й догляді дитини дошкільного віку: Сполучене Королівство (Англія)» (Miho Taguma, Ineke Litjens and Kelly Makowiecki «Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom (England)») присвячено розробленню та реалізації навчальних програм і стандартів, якості дошкільної освіти, підвищенню кваліфікації вихователів, а також залученню сімей та громади до вироблення політики дошкільної освіти [453].

У посібнику А. Кертиса, М. О'Хагана «Догляд та освіта в дошкільному віці» (А. Curtis, М. O'Hagan «Care and Education in Early Childhood») осмислено тривалий досвід дошкільної освіти. Зокрема, з'ясовано такі питання: принципи ефективної практики; рівні можливості та права дітей; труднощі дітей у навчанні; порівняння дошкільної освіти з європейськими перспективами. Праця охоплює віковий діапазон від народження до восьми років [335].

У монографії П. Джардіелло «Першовідкривачі дошкільної освіти: коріння та спадщина Рейчел і Маргарет Макміллан, Марії Монтессорі та

Сьюзан Айзекс» (P. Giardiello «Pioneers in Early Childhood Education: The Roots and Legacies of Rachel and Margaret McMillan, Maria Montessori and Susan Isaacs») проаналізовано вплив особистостей на сучасну теорію та практику навчальних програм, присвячених першим рокам життя дитини, досліджено процес формування ідей, цінностей, вірувань [387].

Мета книги С. Айзекс «Освітня цінність дитячих садків» (S. Isaacs «The Educational Value of the Nursery School») – рефлексія навчальної цінності дитячого садка для маленької дитини. Зосереджено увагу на цілях дитини, способах її навчання й мислення. Удокладнено шляхи, якими гра може допомогти дитині повніше зрозуміти світ. Авторка визнає необхідність створення дорослими середовища для дитини, побудованого на розумінні та емоційному теплі [396].

У «Посібнику з підготовки вихователів» Л. Дж. Кьюз, Л. Сьюзан, Л. Реккіа (Leslie J. Couse, Susan L. Recchia «Handbook of Early Childhood Teacher Education») усебічно опрацьовані ключові теми в цій галузі, зокрема: історія програм із підготовки вихователів, моделі їхньої підготовки, педагогічні підходи до дитини та ін. Виявлено сильні й слабкі аспекти сучасної практики, що зафіксовані внаслідок емпіричних досліджень [334].

У науковій розвідці Т. Бертрам і К. Паскаль «Тематичний огляд ОЕСР щодо дітей дошкільного віку та їх догляду» (T. Bertram, C. Pascal «The OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care») з'ясовано різні аспекти дошкільної освіти у Великій Британії: історичні умови розвитку освіти, вплив сім'ї на дітей дошкільного віку, витрати уряду на дошкільну освіту, підвищення якості персоналу, розроблення систем регулювання й інспекції, складання навчальних програм дошкільної освіти, роль органів місцевого самоврядування в справі догляду дошкільнят тощо [300].

У навчальному посібнику Е. Віллегас-Реймерса «Професійний розвиток учителя» (E. Villegas-Reimers «Teacher Professional Development») наголошено, що викладання – це професія, яка має високий ступінь відповідальності та

кваліфікації, так чи так впливає на будь-яку сферу суспільства. Підготовку вчителів описано на всіх етапах навчання, зокрема охоплено підготовку працівників дошкільних закладів, методологію та практику виховання [467].

Серед вітчизняних праць варто назвати насамперед монографію Н. Мельник «Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: теорія і практика». У книзі узагальнено результати порівняльно-педагогічного дослідження підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи; науково обґрунтовано теоретико-методологічні концепти професійної підготовки; з'ясовано сутність понять «професійна підготовка дошкільного педагога», «дошкільний педагог», «формування професійної компетентності дошкільних педагогів»; проаналізовано концептуальні засади, наукові підходи до професійної підготовки та систему такої підготовки дошкільних педагогів у різних країнах. Досліджено вплив євроінтеграційних процесів на модернізацію підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні, виконано порівняльний аналіз систем професійної підготовки в країнах Західної Європи та в Україні. Окреслено перспективні напрями використання західноєвропейського досвіду в українській системі професійної освіти; розроблено євроорієнтовану модель професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти [164].

У посібнику І. Дичківської та Т. Поніманської «М. Монтессорі: теорія і технологія» представлено засади й технології індивідуального виховання дітей дошкільного віку в системі відомого педагога-гуманіста Марії Монтессорі. Схарактеризовано різноманітні аспекти соціального, інтелектуального, сенсорного виховання й підготовки педагога. Подано фрагменти педагогічних творів М. Монтессорі та дослідників її творчості [50].

Л. Парамонова й Е. Протасова в посібнику «Дошкільна та початкова освіта за кордоном: історія та сучасність» описують різні системи громадського виховання дітей за кордоном (Ф. Фребель, М. Монтессорі, С. Френе, Л. Малагуцці, Р. Штейнер та ін.). У праці схарактеризовано дошкільну освіту в

---

США, Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, у Франції, Німеччині, Китаї, Японії та інших країнах [184].

У навчальному посібнику І. Улюкаєвої «Історія суспільного дошкільного виховання в Україні (кінець XIX ст. – 1941 р.)» аргументовано внесок педагогічних товариств у розвиток суспільного дошкільного виховання в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст. Проаналізовано політику уряду Української Народної Республіки в галузі освіти в 1917–1919 рр.; описано особливості української системи освіти в 1920 роки; удокладнено зміст освітньо-виховної роботи в дитячих садках у 1930 роки [273].

У межах другої групи розвідок, сфокусованих на проблемі підготовки фахівців дошкільної освіти, проаналізовано наукові статті як британських, так і вітчизняних дослідників, які наголошують на необхідності підвищення рівня підготовки фахівців дошкільної освіти. Зокрема, у статті Кван Янг-Ім «Зміна навчальної програми дошкільної освіти в Англії» (Kwon, Young-Ihm «Changing Curriculum for Early Childhood Education in England») зазначено, що модель навчання дітей дошкільного віку в Англії традиційно зосереджена на аналізі індивідуальних інтересів, однак останнім часом її певною мірою переосмислюють у напрямі підвищення стандартів. Стаття також описує історичний розвиток і філософські основи дошкільної освіти загалом [473].

Дж. МакГілліврей у статті «Няні, вихователі та фахівці дошкільної освіти: формування професіоналізму педагогічного персоналу з дошкільної освіти в Англії» (Gill McGillivray «Nannies, Nursery Nurses and Early Years Professionals: Constructions of Professional Identity in the Early Years Workforce in England») аналізує зміни, спрямовані на підвищення кваліфікації вихователів, викладає історичні аспекти формування фахових якостей [414].

Е. Ллойд та Е. Галлет у статті «Професіоналізація фахівців із дошкільної освіти в Англії: прогресивна робота чи втрачена можливість?» (E. Lloyd, E. Hallet «Professionalising the Early Childhood Workforce in England: Work in Progress or Missed Opportunity?») досліджують новий статус

професійної підготовки фахівців із дошкільної освіти в Англії, обґрунтовують концепцію професіоналізму. Привертають увагу міркування про те, як фах вихователя корелює з іншими професіями [409].

Програми дошкільної освіти в різних країнах осмислені в статті С. С. Букок (S. S. Woosock «Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes»), де проаналізовано міжнародний досвід підвищення якості й ефективності програм дошкільної освіти [305].

Е. Ллойд у статті «Політика освіти та догляд дитини дошкільного віку в Англії за коаліційного уряду» (E. Lloyd «Early Childhood Education and Care Policy in England under the Coalition Government») окреслює чинники, які впливають на результати діяльності коаліційного уряду в дошкільній освіті, а також різні підходи до політики соціального забезпечення й фінансування дошкільної освіти [409].

До політики у сфері дошкільної освіти звертається А. Еннінг у статті «Відповідність чи ефективність навчальних програм дошкільної освіти в Сполученому Королівстві: науковий досвід» (A. Anning «Appropriateness or Effectiveness in the Early Childhood Curriculum in the UK: Some Research Evidence»). Авторка наголошує, що політика дошкільної освіти й догляду дітей дошкільного віку все ще постає об'єктом політичних і професійних дискусій. А. Еннінг з'ясовує педагогічні й організаційні особливості дошкільного навчання, окреслює зміни в навчанні дітей дошкільного віку [297].

Д. Фолкнер та Е. Коутс у статті «Політика та практика дошкільної освіти в Англії: двадцять років змін» (D. Faulkner, E. Coates «Early Childhood Policy and Practice in England: Twenty Years of Change») пропонують хронологічний виклад і критичне оцінювання послуг із дошкільної освіти за останні два десятиліття. У праці представлено такі ключові питання, як професійний статус працівників дошкільної освіти й догляд дітей у дошкільній педагогіці; розроблення навчальних і науково-дослідницьких програм, спрямованих на ефективне забезпечення дошкільної освіти [377].

У статті «На шляху до трансформації практики в дошкільній освіті: ефективне забезпечення дошкільної освіти (EPPE)», авторами якої є І. Сірай-Блатчфорд, Б. Таггарт та інші (I. SirajBlatchford, B. Taggart, K. Sylva, P. Sammons, E. Melhuish «Towards the Transformation of Practice in Early Childhood Education: the Effective Provision Of Pre- School Education (EPPE-Project)»), наголошено, що запровадження так званого фондового етапу й пов'язаного з ним законодавства стало радикальним нововведенням, яке переводить дошкільну освіту на вищий щабель. Дослідники описують процес удосконалення програми ефективного забезпечення дошкільної освіти (Effective Provision of Pre-school Education (EPPE)), її вплив на педагогічну практику. Багаторівневий аналіз дав змогу виявити високі якісні результати застосування EPPE [447].

Г. Пенн у статті «Управління доглядом дітей: як уряд Сполученого Королівства змінив свою роль щодо розвитку дошкільної освіти та догляду дітей» (H. Penn «Childcare Market Management: How the United Kingdom Government Has Reshaped its Role in Developing Early Childhood Education and Care») зосереджує увагу переважно на матеріальних проблемах. Зокрема, ідеться про заробітну плату вихователів, про витрати уряду на підтримку малозабезпечених сімей тощо [433].

Працю Ш. Камерман «Освіта та догляд дітей дошкільного віку: огляд подій у країнах ОЕСР» (Sh. Kamerman «Early Childhood Education and Care: an Overview of Developments in the OECD Countries») присвячено дошкільній освіті в країнах Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). В історичній проекції викладено розвиток політики й програм дошкільної освіти; запропоновано типологію країн відповідно до нових моделей надання освітніх послуг та догляду дітей [398].

У статті «Бути вихователем» («Become an Early Years Teacher») акцентовано на важливій ролі фахівців у процесі дошкільного виховання. Дослідження засвідчують, що якість надання дошкільної освіти набагато вища,

коли в дитячих садках працюють фахівці саме спеціальності «Дошкільна освіта». Щоб стати вихователем дитячого садка в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, потрібно мати належний рівень з англійської мови, математики та природничих наук, пройти тестування з професійної майстерності й грамотності [299].

Серед праць вітчизняних авторів варта уваги стаття С. Васильєвої, що присвячена тенденціям розвитку системи закладів дошкільної освіти різних типів у сучасній Україні. Системний підхід дав змогу авторці простежити діалектику виникнення й становлення закладів різних типів, появу нових якостей, змін і суперечностей в утвердженні позитивних тенденцій розвитку системи ЗДО [25].

І. Гарник («Гене́за змісту дошкільної освіти у Великій Британії (історичний аспект)») досліджує становлення системи дошкільного виховання Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії в історичному аспекті. У розвідці з'ясовано передумови виникнення, упровадження й реформування навчальних програм, проаналізовано зміни в змісті та підходах до навчання й виховання дошкільнят; окреслено основні напрями навчання, а також керівні принципи навчальних програм, зміст кожного з них [38].

О. Поступна обґрунтовує теоретичні основи, мету, завдання, функції, принципи та підходи до управління системою дошкільної освіти в Україні. Авторка підсумовує, що зміни парадигми освіти, ускладнення умов діяльності сучасного закладу дошкільної освіти спричинили суттєві модифікації в організаційних аспектах управління [202].

Т. Танько в статті «Особливості ігрового навчання в музично-педагогічній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» акцентує увагу на значущості такої підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, творчій організації навчального процесу на факультетах дошкільної освіти педагогічних ЗВО, ролі методик ігрового навчання в підготовці до музично-естетичної роботи з дітьми [268].



Світовий процес розвитку дошкільної освіти і його вплив на вітчизняну теорію та практику аналізує І. Улюкаєва, спрямовуючи фокус на стан дошкільної освіти в зарубіжних країнах наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Авторка переконливо доводить, що становлення вітчизняної дошкільної освіти відбувалося в межах загальносвітового «дошкільного руху», з огляду на зарубіжний досвід [273].

У статті Г. Беленької представлено сучасні підходи до організації життєдіяльності дітей у закладах дошкільної освіти. Виокремлено ключові орієнтири в роботі, а саме: зосередження уваги на змісті навчання як на базовому компоненті концепції Нової української школи; посилення просвіти батьків для єдності підходів і виховних впливів на дитину з боку родини й закладу освіти; уведення гнучкого денного розпорядку для створення комфортних умов перебування дитини в дошкільному закладі; відмова від заняття як від основної форми організації освітнього процесу; надання дітям змоги вільно вибирати діяльність тощо [13].

Отже, зарубіжні й вітчизняні статті з дошкільної освіти засвідчують посилену увагу вчених на проблемах, пов'язаних із закладами дошкільної освіти, вихованням дітей дошкільного віку, фінансуванням педагогічного персоналу, змістом і підходами до навчання та виховання дошкільників, основними напрямками навчання.

До третьої групи належать дисертаційні роботи, що безпосередньо чи опосередковано розкривають проблему підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії або ж побудовані на використанні здобутків зарубіжної професійної педагогіки. Цілісний науковий аналіз підготовки вихователів закладів дошкільної освіти в педагогічних навчальних закладах проведений Я. Квасецькою. У дисертації обґрунтовано актуалізацію історичного досвіду професійної підготовки фахівців на західноукраїнських землях (остання третина ХІХ – перша половина ХХ ст.). На основі історичних джерел, архівних документів і матеріалів

витлумачено особливості формування системи педагогічних закладів вищої освіти з підготовки вихователів, організаційні засади функціонування жіночих учительських семінарій, фребелівських курсів тощо. До наукового обігу введено чимало матеріалів, що представляють організаційні аспекти професійної підготовки вихователів. Авторка пропонує періодизацію розвитку дошкільного виховання та професійної підготовки дошкільних педагогів на західноукраїнських землях, а також умотивовує педагогічну доцільність упровадження історичних здобутків у сучасну педагогічну практику [104].

Становлення й розвиток професійної підготовки фахівців із дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) вибрані об'єктом дослідження Т. Слободянюк. У праці схарактеризовано різні типи навчальних закладів, які відіграли важливу роль у формуванні дошкільних працівників. Результати дослідження засвідчують, що в цей період в Україні закладено підвалини самобутньої національної системи дошкільного виховання та підготовки педагогічних кадрів: демократизація навчального процесу, варіативність рівнів підготовки, діяльнісний підхід, інтеграція загальнолюдських і національно орієнтованих показників до змісту й характеру підготовки педагогів дошкільної освіти [253].

У дисертаційній роботі Г. Беленької «Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки» виокремлено основні вимоги до рівня компетентності в контексті потреб сучасної дитини: розвинені морально-вольові якості, змістова обізнаність у доступних для дитини галузях життя, уміння доцільно організовувати виховання та навчання, з огляду на індивідуальну специфіку. Авторка описує особливості формування професійної компетентності вихователів у період їх навчання в закладі вищої освіти: залежність ставлення до навчання, якості засвоєння предметних знань і сформованості професійних умінь від мотивації навчальної діяльності; залежність типу взаємин майбутнього фахівця із суб'єктами професійної

діяльності від реальних взаємин, що сформувалися з усіма учасниками освітнього процесу в закладі вищої освіти; залежність процесу управління розвитком особистості під час навчання, що відбувається в напрямі від зовнішньої форми до внутрішньої, від якості взаємодії з учасниками освітнього процесу; залежність ефективності навчання від домінантних психічних станів. Професійна компетентність потрактована як здатність педагога розв'язувати проблеми практичної діяльності на основі фахових знань і вмінь, а також особистісних професійно значущих якостей. З-поміж останніх провідною є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатією та комунікативністю [11].

Професійну підготовку фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії студіює О. Прокопчук, простежуючи соціополітичні, економічні, культурні передумови зародження закладів, нормативно-правові підвалини їхньої діяльності. У праці представлено державні стандарти для досягнення належної фахової кваліфікації педагогів, зміст, форми й методи професійної підготовки та перепідготовки майбутніх фахівців, особливості організації неперервної педагогічної освіти. Запропоновано рекомендації щодо використання зарубіжного досвіду в Україні [231].

Г. Борин теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку: формування позитивної мотивації щодо актуальних проблем сім'ї, де виховують дитину; підготовка до самоаналізу особистісно-професійних якостей; професійна спрямованість змісту навчальних дисциплін з огляду на особливості роботи з батьками дітей раннього віку; формування вмінь моделювання майбутньої професійної діяльності. Конкретизовано критерії (мотиваційний, рефлексивний, пізнавально-когнітивний, конативний), показники та рівні виявлення готовності майбутніх вихователів до роботи з батьками. З'ясовано сутність понять «готовність до

роботи з батьками дітей раннього віку», «просвітницько-консультативна діяльність», виявлено їхні особливості. Створено та обґрунтовано модель підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками [21].

Позитивно оцінюючи доробок учених, наголосимо на потужній спадщині з вивчення проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Рефлексивно-аналітичний огляд праць британських та українських учених доводить, що найбільш ґрунтовно проблеми розвитку дошкільної освіти досліджували Г. Беленька, С. Васильєва, П. Джардієлло, І. Дичківська, С. Ісаак, О. Кертіс, Н. Мельник, А. Осборн, О. Прокопчук, Т. Танько, І. Улюкаєва, М. О'Хаган. Загалом усі згадані розвідки засвідчують посилену увагу до підвищення рівня підготовки фахівців дошкільної освіти в обох країнах.

## **1.2. Методологічні підходи до дослідження підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії**

Концепція слугує фундаментом для формування наукового підходу, який являє собою синтез дослідницьких поглядів і методів аналізу [258]. Методологічні підходи фіксують сукупність норм та правил, за якими організують наукову діяльність. І. Соколова, С. Сисоєва, С. Цюра виокремлюють такі групи методологічних підходів, як базові, парадигмальні, інструментальні [287]. До базових учені зараховують діалектичний, системно-цільовий, системно-історичний, синергетичний підходи.

Діалектичний підхід дає змогу вивчати особливості процесуального й теоретичного аспектів проблеми, використовуючи пояснення причиново-наслідкових зв'язків, зіставлення головного та другорядного, загального й особливого тощо. Такий підхід використовували в компаративних педагогічних працях Б. Вульфсон, З. Малькова та ін., а також британські автори, зокрема в

ході студіювання проблеми формування критичного мислення в студентів, майбутніх фахівців дошкільної освіти. Розв'язання педагогічних питань за допомогою діалектичного підходу охоплює окреслення й оцінювання аргументів, доказів за і проти, їх порівняльну характеристику [336; 419]. Отже, для з'ясування педагогічних проблем застосовують діалектичний підхід, який зосереджений на порівняльному оцінюванні суперечливих аргументів, представлених для обґрунтування позиції. Силу аргументації, доказовості, підтвердження опозиції можна оцінити лише в контексті діалектики, діалектичного підходу.

Вагому роль в організації освітнього процесу з дошкільниками відіграє синергетичний підхід. І. Пригожин і С. Стенгерс у монографії «Порядок із хаосу» зауважують, що синергетична парадигма – це парадигма діяльності всього людства, спрямована на оптимізацію розв'язання суперечностей, як-от тих, що постають у філософії освіти [193]. Чимало вчених вважає, що синергетичний підхід відкриває новий етап у сучасній освіті, дає імпульс для розроблення багатьох наукових проблем, пов'язаних із самореалізацією й саморозвитком складних відкритих систем. В. Лутай трактує синергетичну парадигму як порівняно жорсткий каркас методологічних принципів, що застосовують у реформуванні освітніх систем. Така парадигма допомагає розв'язати складне питання про те, що є позитивним у певній культурі, а що негативним [155].

В. Прісняков розмежовує в синергетиці три ідеї:

- нелінійність – можливість кількох варіантів розвитку системи;
- відкритість – обмін речовиною, енергією, інформацією;
- когерентність – узгодженість, взаємодія елементів, що виявляються в

масштабі всієї системи.

Така триєдність створює цілісність, яка перебуває в динамічній рівновазі. До того ж синергетичний підхід дає змогу описати поведінку людини, зважаючи на її знання та духовний складник [206].

На думку В. Кременя, синергетика нині перетворюється на носія нової парадигми мислення, вона втілена в техніці, мистецтві, економіці та, безперечно, повинна проникати в освіту. Поява нової парадигми в науці – це доказ переходу до якісно нового рівня свідомості, нового типу розвитку. Цю найбільш фундаментальну проблему науки має розв'язати філософія освіти в контексті синергетики. Якщо традиційно навчання полягає в засвоєнні апробованих знань, то в новій парадигмі його мають супроводжувати пошуки, сумніви, активна участь усієї аудиторії в русі думки викладача. В. Кремень звертає також увагу на те, що використання синергетичного підходу сприяє збагаченню навчальної діяльності біологічними методами, інтенсифікує розвиток і викладачів, і студентів [126]. Т. Левовицький наголошує на тому, що у важких умовах перебудови освіти формується нова модель учителя: учителя-дослідника, мислячого вчителя-практика [145].

Як зазначають учені Кембриджського університету, використання синергетичного підходу полягає в організації в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії систематизованих групових аудиторних занять, якими керує викладач, позааудиторних заходів, що забезпечує вихователь, змінюючи склад студентів, демонструючи різний рівень адаптації й соціалізації студентів. Ефективність упровадження синергетичного підходу до процесу адаптації та соціалізації студентів експериментально доведена через розвиток роботи в команді, через активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Доцільно використовувати цей підхід і стосовно навчання іноземних студентів, оскільки він сприяє розвитку професійного полікультурного середовища [291; 346].

Отже, синергетичний підхід використовують у ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії в процесі підготовки сучасного педагога, за активної взаємодії учасників освітнього процесу, розвитку навичок роботи в команді, збагачення навчальної діяльності діалогічними, дослідницькими методами.

Основою більшості сучасних британських розробок, пов'язаних з освітніми технологіями, слугує системний підхід, проаналізований у працях вітчизняних і зарубіжних учених (В. Загвязинський, О. Локшина, Н. Мельник, П. Оберхюмер, Л. Порохня, Ю. Стрункіна, О. Суховірський). На думку британських науковців Е. Брисарда (E. Brisard), П. Вествуда (P. Westwood), І. Ментера (I. Menter), І. Сміта (I. Smith), у загальній теорії систем система – це будь-яка сукупність взаємопов'язаних частин, які разом становлять більшу цілісність. Такі складники або елементи системи тісно й безпосередньо чи опосередковано пов'язані, будь-яка зміна одного або кількох елементів може позитивно або негативно вплинути на загальну продуктивність системи. У системі викладання / навчання буває складним, однак дослідження природи навчального процесу дало змогу освітянським технологам структурувати внесок у систему такого типу, щоб спробувати покращити результат через підвищення ефективності й результативності освітнього процесу, забезпечити оптимальне засвоєння знань та вмінь, а отже, максимально підвищити якість результатів [416; 464; 471].

Н. Мельник зазначає, що системний підхід – це процес неперервної педагогічної освіти, який відбувався під час навчання студентів у системі формальної, неформальної, інформальної професійної педагогічної освіти; необхідність забезпечення єдності та цілісності всіх складників змісту й процесу професійної підготовки у ЗВО [164]. За висловом Ю. Стрункіної, системний підхід – один з основних теоретико-методологічних підходів у Великій Британії, заснований у 70 роках ХХ ст., відповідно до якого система педагогічної освіти в країні вирізняється цілісністю. При цьому властивості цілого не ототожені з механічною сумою елементів (цілей, форм, методів взаємодії суб'єктів педагогічної освіти): кожен елемент у системі має своє місце, виконує власні функції [260].

На суттєвій ролі системного підходу в підготовці майбутніх педагогів наголошують й інші вітчизняні дослідники. В. Нестеренко вважає, що

системний підхід становить напрям методології наукового пізнання й соціальної практики, в основі якого лежить опис взаємодії об'єктів як цілісної структуризованої системи. Системний підхід допомагає виявити загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, що утворюють систему, описати самостійні компоненти не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку. Специфічною для системного підходу є проблема породження властивостей цілого з властивостей елементів і, навпаки, породження властивостей елементів із характеристик цілого [174].

Л. Порохня наголошує на тому, що названий підхід допомагає систематизувати накопичені під час навчання знання [201]. О. Суховірський вважає, що системний підхід передбачає цілісність аналізу навчального матеріалу, подальший розвиток процесу професійної підготовки педагога у ЗВО, виявлення взаємодії його складників і принципів науковості, наочності, наступності, зв'язку теорії з практикою [262]. О. Локшина переконана в тому, що застосування системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду спрямовує процес дослідження до формату цілісного вивчення систем у єдності внутрішніх зв'язків [153].

Отже, схарактеризовані наукові підходи (діалектичний, синергетичний, системний), які належать до базових, забезпечують якість виконання завдань, а також обґрунтування методології й методики компаративного педагогічного дослідження.

До групи парадигмальних підходів І. Соколова [256] і Н. Мельник [164] зараховують культурологічний, акмеологічний, аксіологічний, парадигмальний підходи. У руслі культурологічного підходу варто зазначити, що культура – певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини [185]. І. Бех у праці «Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище» стверджує, що започаткований в античну епоху західний тип культури став прототипом сучасної європейської культури й породив педагогічні традиції, які можуть бути характерними для західного типу виховання, а саме: орієнтація на



розвиток волі та розуму, утвердження індивідуального й творчого начал у людині, гармонізація взаємин особистості та суспільства [9]. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка поняття «культура» витлумачене як сфера духовного життя суспільства, яка охоплює систему виховання, освіти, творчості та установи, що забезпечують її функціонування: заклади дошкільної освіти, школи, заклади вищої освіти, музеї, театри, товариства тощо [42]. Г. Філіпчук стверджує, що гуманістичний діалог культур буде втілений у зміст освіти лише за умови активного науково обґрунтованого впровадження культурного складника в навчальний процес [278]. С. Сисоєва, аналізуючи взаємозв'язок культури та освіти, описує проблему полікультурності переважно в історико-культурному контексті. Культурологія освіти, за висловом авторки, сприяє створенню такого освітнього простору, де найбільш повно взаємодіють різні культури, формується повага до інших культур, поєднання яких створює ту неврівноваженість глобальної культури, яка породжує універсальні цінності, що сприяють її розвитку та стійкому розвитку цивілізації.

Представлені тлумачення аргументують доцільність застосування культурологічного підходу в педагогічних розвідках. У практичній площині він може сприяти розробленню освітніх соціокультурних технологій, а також більш глибокому осмисленню понять, які постають на межі освіти й культури (педагогічна культура, професійна культура тощо) [246].

Н. Мельник використовує культурологічний підхід у таких аспектах:

– аналіз процесу професійної підготовки дошкільних педагогів із погляду культурного історичного досвіду держав Західної Європи, зокрема Великої Британії;

– опис єдності загальноєвропейського й національного культурного досвіду організації професійної освіти дошкільних педагогів, що сприяє виявленню спільних тенденцій і специфіки національних педагогічних традицій вищої педагогічної освіти;

– розроблення концептуального бачення професійної освіти педагогів, що ґрунтоване на культурологічних принципах і спрямоване на формування ціннісно-орієнтованої моделі підготовки фахівців дошкільної освіти [164].

Культурологічний підхід у підготовці педагогів у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії – цілісний динамічний процес, на засадах якого відбувається становлення особистісної культури фахівця. Згідно з окресленим підходом, цінності й систему професійної освіти дошкільних педагогів можна вважати складниками людської культури [164].

Н. Крилова доводить, що культурологічний підхід заклав основи для інтеграції багатьох інноваційних ідей і створення моделі освіти, що базована на розвитку творчого потенціалу дитини. На відміну від основних елементів традиційної знаннєвої парадигми, що домінує в шкільній освіті (повідомлення вчителя, передання інформації, вимога щодо її адекватного засвоєння учнями, усні й письмові відповіді учнів на запитання / завдання вчителя), культурна парадигма побудована на іншому базисі – створенні самостійної культурної налаштованості учня, що передбачає позицію й учня, і вчителя, який повинен вміти побачити ці задатки в кожному своєму учневі, зрозуміти їх і допомогти відобразити [128].

Отже, культурологічний підхід змінює не лише зміст, а і якість освіти, що варто трактувати як один із параметрів навчання, його відповідність високому рівневі соціальних та особистих потреб.

У вдосконаленні професійної діяльності вчителя дошкільної освіти присутню роль відіграє акмеологічний підхід, що потрактований у працях багатьох учених: І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, О. Пехоти та ін. Поняття «акмеологія» до наукового обігу ввів М. Рибніков у 1928 році, позначаючи ним вікову психологію зрілості чи дорослості [177].

Акмеологія (у перекладі з давньогрецької «акме» – вища точка, розквіт, краща пора, «logos» – учення) – наука, що вивчає феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини на ступені її найвищій

професійної зрілості. Предмет акмеології – об'єктивні (закономірності організації навчання фахівців, що впливають на якість освіти) і суб'єктивні (талант, здібності особистості) фактори, які сприяють досягненню вершин професіоналізму [185]. Як зазначає М. Скрипник, акмеологія досліджує закономірності самореалізації зрілої особистості в процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень; фактори, що детермінують кількісні та якісні характеристики «акме» особистості – професіонала; закономірності навчання вершин життєвої та професійної діяльності; закономірності саморефлексивної діяльності особистості під впливом нових традицій, що пов'язані як з об'єктивними (розвиток професії в суспільстві, культурі, науці), так і з суб'єктивними (інтереси, потреби й настановлення особистості) факторами; самоосвіту, саморегуляцію, самоконтроль особистості [56].

На думку В. Нестеренко, акмеологічний підхід – система принципів, прийомів і методів, яка допомагає розв'язувати акмеологічні проблеми й завдання. Його реалізація в професійній освіті зумовлює прогресивні зміни в змісті та рівні спрямованості особистості майбутніх фахівців, у рівні їхньої нової теоретико-методологічної й практичної підготовленості [174].

В. Вакуленко доводить, що акмеологічний підхід орієнтує дослідника на прогнозування якісного результату в підготовці педагогічних працівників, окреслення перспективних ідей, вивчення акмевершин у педагогічній діяльності, проектування продуктивних моделей професійної діяльності. Такий підхід активізує дію інших важливих підходів до підготовки вчителя дошкільної освіти, зокрема: аксіологічного, системного й синергетичного [24; 164].

О. Огієнко зазначає, що аналізований підхід помітно підвищує якість освіти, коли він перебуває в режимі розвитку [177]. Учені В. Нестеренко й О. Бодальов стверджують, що акмеологічний підхід базований на орієнтації педагога на вищі досягнення в професійно-педагогічній діяльності, теорії та

практиці освіти. Серед чинників, що сприяють або заважають досягненню людського акме, виокремлюють такі:

- соціальні макрочинники (соціально-економічні умови суспільства, конкретно історичний час його життя, соціальна незалежність, конкретна соціальна ситуація тощо);

- соціальні мікрочинники (сім'я, заклад дошкільної освіти, інші навчальні заклади, виробничий колектив, вплив членів сім'ї, вихователів, коло спілкування);

- чинник саморозвитку – власна робота людини над собою, неперервна активність внутрішнього світу [174; 397].

Відповідно до міркувань британського вченого Б. Мамурова (В. Мамуров), педагогічний процес, заснований на акмеологічному підході, передбачає зростання на основі задалегідь створеної моделі. Вимога до студентів полягає в тому, щоб зосередитися на формуванні та розвитку компетентностей під час розроблення проектно-орієнтованих процесів навчання. Основне знаряддя психологічної підтримки майбутніх педагогів – озброєння професорів і викладачів методами діагностики.

У разі застосування акмеологічного підходу навчальний процес допомагає студентам професійно розвиватися, забезпечує ефективний підхід до внутрішніх і зовнішніх факторів професійного розвитку. За акмеологічного підходу студент посідає центральне місце у вищій педагогічній освіті, допомагає майбутнім викладачам глибше розуміти суть і значення професійного розвитку [410]. За результатами дослідження Н. Мельник «Теоретичні й методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів України Західної Європи», акмеологічний підхід уможливорює опис професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії та в інших країнах Західної Європи [164].

Отже, акмеологічний підхід сприяє самовихованню й саморозвитку, тобто особистісному становленню, підвищенню професіоналізму дошкільних педагогів у процесі професійної діяльності.

Для підготовки педагога дошкільної освіти важливе значення має аксіологічний підхід у контексті педагогічної сфери (І. Бех, Р. Інглегарт (R. Inglehart), А. Мерабайн (A. Mehrabian), В. Огнев'юк, О. Сухомлинська та ін.). Дослідники пов'язують аксіологічний підхід із тенденцією до формування в особистості здатності самостійно реагувати на психологічний стан іншої особистості [415]. Аналогічних міркувань дотримується й Н. Мельник [164].

Цінність держави, як зазначає Л. Хоружа, завжди відображає цінність її громадян. Освічена людина, яка знає світ, уміє використовувати свої знання, є її аксіологічною домінантою, оскільки такі цінності детермінують інші, що лежать у сфері культури, політики, економіки та права. Цінності особистості спрямовані на саморозвиток протягом усього життя, на розширення особистісної свободи й відповідальності [285].

На думку О. Соколової [256], аксіологічний підхід сприяє уникненню політичних, світоглядних, наукових та інших помилок у процесі компаративного дослідження. Н. Мельник, обґрунтовуючи теоретичні й методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, стверджує, що аксіологічний підхід дає змогу аналізувати процес формування професійної компетентності дошкільних педагогів через детермінацію ціннісного ставлення учасників освітнього процесу до змісту й результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій [164].

Учені Г. Теренс (H. Terence), Ф. Гулнара (F. Gulnara) переконують, що аксіологічний підхід як об'єкт пізнання забезпечує з'ясування сенсу, внутрішнього духовного змісту конкретного існування в цілому, де людина є і вихідним об'єктом, і суб'єктом. Велике значення має унікальність людини, онтологічно автономна особистість. Це допомагає трактувати рефлексію

дошкільного педагога як систему регулятивних цінностей навчальної діяльності [390].

Отже, застосування аксіологічного підходу забезпечує саморозвиток, самоорганізацію навчально-пізнавальної діяльності педагогів дошкільної освіти впродовж усього життя.

У ході проведення компаративних досліджень доцільно використовувати й парадигмальний підхід. В. Крижко пропонує таку дефініцію терміна «парадигма»: одна або кілька фундаментальних теорій, що є загально визнаними та протягом певного часу задають тенденцію до проведення наукових досліджень. Іншими словами, парадигма окреслює коло питань, що потребують розв'язання, детермінує, які факти можуть бути отримані внаслідок емпіричної роботи. Парадигмальний підхід певний час здатний забезпечувати моделювання процесу професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, але всередині парадигми зароджуються нові знання, напрями, суперечності, які руйнують фундамент старої парадигми. Як наслідок – виникають основи нової парадигми, що змінює історичну перспективу наукових досліджень і маркує нові стратегії наукового пошуку [127].

Як слушно зауважує Н. Мельник, парадигмальний підхід до аналізу різних моделей професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи допомагає проектувати різні за характером і цілями системи професійної педагогічної освіти, діагностувати проблеми їх функціонування, прогнозувати результати професійної освіти [164].

Отже, учені ґрунтовно досліджують концепції й теорії, за допомогою низки підходів парадигмальної групи (аксіологічний, акмеологічний, парадигмальний, культурологічний), що детермінують процес реформування, модернізації вищої освіти, зокрема підготовки педагога дошкільної освіти [255].

До групи інструментальних підходів належать компаративний (порівняльний), герменевтичний, інтервальний, параметричний, наративний,

тезаурусний підходи. Компаративний аналіз проводили вітчизняні й зарубіжні вчені (О. Локшина, Р. Йовелл (R. Jowell) та ін.). Компаративний підхід ґрунтований на порівнянні, на виявленні співвідношення між досліджуваними предметами, явищами, окресленні подібних та відмінних рис і тенденцій, перспектив розвитку тощо [26].

Р. Йовелл (Jowell R.) зазначає, що компаративний підхід базований на методології досліджень у педагогіці, на порівнянні процесів підготовки фахівців дошкільної освіти в різних країнах, сприяє визначенню критеріїв зіставлення формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, зокрема в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії [397].

Посутню увагу на компаративному підході до вивчення освітянського досвіду різних країн та впровадженні його в Україні (на основі виявлення загальних закономірностей, спільного й відмінного) звертає О. Локшина [152]. Для реалізації компаративного підходу вчені застосовують різні методи. Зокрема, О. Заболотна [57] використовує метод контент-аналізу: якісно-кількісний метод вивчення документів, яким доцільно оперувати в ході характеристики професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Н. Мельник [164] вдається до прогностичного методу (метод як засіб формування платформи для виходу компаративних досліджень на новий рівень), який уможлиблює окреслення перспективних способів, принципів, механізмів і засобів адаптації зарубіжного досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів країн Західної Європи до умов вітчизняної системи педагогічної освіти. М. Пригодій [204] оперує методом порівняльного аналізу для дослідження розвитку освіти за допомогою її розчленування на частини, для пояснення подібного й відмінного в еволюції освіти.

Метод порівняльного аналізу – один з основних наукових методів, що через зіставлення виявляє спільне, особливе та окреме в досліджуваних явищах, у закономірностях їхнього розвитку. Цей метод бере свій початок від такого

загальнонаукового методу, як аналогія. На відміну від аналогії, порівняння передбачає використання елементів інших методів, серед яких – аналіз, методи мислення, моделювання, синтез, індукція, дедукція та ін. Основною метою порівняння є не тільки отримання нових фактів від різних властивостей порівнюваних об'єктів або явищ, а й аналіз усіляких взаємозв'язків. Методи порівняльного підходу вможливають переосмислення вже сформованих поглядів на ті чи на ті явища й факти. У ході порівняння також можуть бути з'ясовані особливості, які специфічні для конкретного об'єкта або явища, однак раніше не були відомі. Отже, порівняння сприяє більш глибокому вивченню й пізнанню об'єктів і явищ, а також пошуку відмінних рис та відмінностей на різних рівнях дослідження [298; 405].

Для проведення компаративних розвідок актуальним є герменевтичний підхід, який сприяє витлумаченню філософських, соціально-психологічних текстів, а також наукових текстів у вигляді архівних джерел, монографій, періодики тощо різними мовами. Герменевтика – це мистецтво інтерпретації, тому герменевтичний підхід виявляє свою ефективність стосовно багатьох сфер, зокрема освітянської [307; 421; 449].

Особливість інтервального підходу полягає в тому, що його реалізація в дослідженні професійної підготовки педагога дошкільної освіти забезпечена методом інтервального аналізу, який передбачає вивчення предмета чи явища, формулювання висновків на основі зіставлення різних статистичних даних і відомостей аналізу на різних рівнях функціонування системи, до якої входить об'єкт [197].

Параметричний підхід, як зазначає Н. Мельник [164], заснований на порівнянні параметрів. Для процедури порівняння, тобто для проведення поелементного аналізу освітніх систем різних країн, вибирають такі параметри (елементи): концептуальні засади професійної підготовки; освітня політика; цілі, завдання, зміст, методи й форми професійної підготовки; особливості управління освітніми системами тощо.



Підхід реалізують на основі низки методів:

- параметричне оцінювання професійної підготовки дошкільних педагогів на основі якісних і кількісних параметрів;
- параметричне порівняння, що являє собою аналіз системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в різних країнах [256].

Наративний підхід, який застосовують для реалізації компаративного дослідження, трактують (І. Соколова) як спосіб розуміння й відображення історичних феноменів, що має такі характерні ознаки: ретроспективність (аналіз збіглих подій), перспективність (передбачення розвитку в майбутньому), вибірковість (відбір інформації, необхідної для професійної підготовки фахівців дошкільної освіти), комунікативність (здатність до спілкування). Ці ознаки є суттєвими для дослідника, який вивчає проблему підготовки фахівців із дошкільної освіти й порівнює професійну освіту в різних країнах [256].

Результати дослідження І. Соколової перегукуються з міркуваннями британських учених Г. Олпорт (G. Allport), Дж. Розик (J. Rosiek). За допомогою наративного підходу автори інтерпретують різноманітні значущі історії, акцентуючи увагу на різних елементах, які охоплюють структурування оповіді, її функції та історію, а також виконання [296; 444].

У дослідженні професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії вагоме місце посідає тезаурусний підхід, який, за висловом С. Сисоева й І. Соколова, ґрунтований на припущенні, що вся сукупність понять, використовуваних компаративістом, моделює структуру знання предмета дослідження. Це вможлиблює виявлення відмінних рис у тлумаченні ключових понять, показ семантичних відношень між лексичними одиницями тексту, де вони замінюються дескрипторами [246]. Останні являють собою лексичну одиницю (слово, словосполучення) в інформаційно-пошуковій мові, що слугує опису основного змісту документа [26].

Отже, кожен із зазначених підходів до професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії передбачає вивчення феномену професійної підготовки. Усі схарактеризовані наукові підходи відчутно сприяють удосконаленню професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в системі неперервної освіти, спонукають учнів до самовдосконалення й професійного зростання. Досвід системи освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії цінний для запозичення до вітчизняного середовища.

### **1.3. Концептуальні положення щодо підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії**

Вагоме підґрунтя для розроблення змісту освіти та складання програм становлять різні теорії дитячого навчання й розвитку, підходи до організації освітнього процесу, погляди педагогів на співвідношення навчання дітей і вчення, їхні уявлення про сутність, цілі та завдання освіти. Еволюціонуючи, дошкільна освіта в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії зазнавала впливу безлічі психолого-педагогічних і філософсько-освітніх концепцій, теорій, авторських педагогічних систем, синтезуючи ті риси, що внаслідок практичної апробації виявилися найбільш ефективними [120]. Концепції, теоретичні положення щодо розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві представлено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

*Психолого-педагогічні концепції, покладені  
в основу дошкільної освіти в Сполученому Королівстві  
Великої Британії та Північної Ірландії*

Назва концепції	Автор, час створення	Коротка характеристика
Емпірико-сенсуалістська концепція виховання	Англійський філософ Дж. Локк (XVII ст.)	Обстоювання ідеї вільної самостійної особистості, яка спроможна організувати своє життя й життя суспільства на раціональних засадах.
Концепція природного виховання	Французький письменник і філософ Ж.-Ж. Руссо (XVIII ст.)	Переконаність у неповторності особистості кожної дитини. Побудова розвитку дитини відповідно до її потенціалу.
Концепція елементарної освіти	Швейцарський педагог Й. Песталоцці (XVIII – XIX ст.)	Представлення основних положень діяльнісного підходу до процесу навчання, значення активної самостійної роботи учнів. Основна ідея: усі добрі задатки дитини мають бути максимально розвинуті.
Концепція «Школа для життя, школа через життя»	Бельгійський вчений О. Декролі (1871 – 1932)	Центром концепції є дитина з індивідуальними особливостями, творчими здібностями й потребами.
Концепція психічного розвитку дитини	Французький учений-психолог А. Валлон (1879 – 1962)	Концентрує увагу на формуванні особистості та її поведінки. Відображає етапи розвитку особистості, кожен із яких вирізняється специфічною орієнтацією.
Психолого-педагогічна концепція актуалізації творчих можливостей особистості дитини	Філософ і педагог Р. Штайнер (1861 – 1925)	Центральна ідея концепції – вільна педагогіка, що покликана давати «освіту для життя», розвивати природні задатки дитини, її внутрішню свободу й гідність.
Концепція розвитку творчої особистості	С. Френе (1896 – 1966)	У концепції провідного значення надано власному досвіду дитини, який набували в сім'ї, у школі, у спілкуванні.

Концепція актуалізації творчих можливостей особистості, вияву її унікальних якостей	К. Роджерс (1902-1987)	Ґрунтована на протиставленні двох типів навчання: когнітивного й дослідницького.
Неопрагматична концепція філософії освіти	Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерс та ін. (початок ХХ ст.)	Суб'єкт пізнання постає як зацікавлений суб'єкт, що пояснює відмінності в трактуванні результатів реформування сучасної освіти.
Концепція Монтесорі: Педагогіка: розвиток природної індивідуальності дитини	М. Монтесорі (1870 – 1952)	Ґрунтована на синтезі філософії, психології та педагогіки. Концепція збагачена дидактичним і методичним інструментарієм. Основна цінність виховання в системі М. Монтесорі – індивідуальність дитини.
Концепція «Контролю або забезпечення якості»	Кінець 70-х років ХХ ст.	Із появою загального управління якістю в промисловості акцент зміщений на якість вищої освіти, що повинна більш ефективно слугувати економіці.
Концепція викладання педагогічного курсу в університетах	80 – 90-ті роки ХХ ст.	У 80 – 90 рр. ХХ століття істотно змінилася концепція викладання педагогічного курсу в університетах країни. Відмова від педоцентризму, зростання ролі середовища в розвитку й вихованні дитини.
Концепція регулювання сфери педагогічної освіти	Кінець ХХ ст.	Зорієнтована на розвиток «ринку освіти», окреслює стандарти професійної підготовки педагогів для різних видів освіти, зокрема для дошкільної, та професійної підготовки вчителя дошкільної освіти.
Концепція традиційної освіти	80 – 90-ті роки ХХ ст.	Концепція традиційної освіти, що функціювала в країні у 80 – 90 рр. ХХ ст., була спрямована на передання й відтворення готових академічних знань в університетах.

Європейська концепція вищої педагогічної освіти	Кінець XX ст.	Основні пріоритети концепції: – підготовка майбутніх фахівців до професійного навчання; – удосконалення та освіта впродовж життя; – ефективна професійна адаптація через якісну педагогічну підготовку, а також особистісне становлення (самовиховання й саморозвиток) у процесі професійної діяльності.
Головна концепція дошкільної освіти	2008 р.	Обґрунтовує необхідність різноманітності типів дошкільних закладів і програм, розглядає дитину як активного учасника пізнання навколишнього середовища. Названа концепція дошкільної освіти передбачає створення для дітей таких умов, у яких вони підтримували б гарні стосунки з батьками та в межах громади.
Концепція персоналізованого навчання	2005 р.	Передбачає високоякісне викладання, засноване на глибокому розумінні потреб кожного учня.
Концепція розвитку неперервної професійної освіти	2012 р.	Навчання протягом усього життя для вдосконалення знань, умінь і компетентностей. Сприяє особистісному й соціальному розвитку.
Концепція іншомовної освіти	Початок XXI ст.	Оптимізує формування в педагогів дошкільної освіти полікультурної освіти, згідно з якою вони мають вільно володіти хоча б однією іноземною мовою, що пов'язане з необхідністю вивчення іноземної мови дітьми з ранніх років.

Дослідницька концепція	Початок ХХІ ст.	Інноваційне навчання, спрямоване на формування творчого й критичного мислення, досвіду навчально-дослідницької діяльності.
Концепція професійного навчання	Початок ХХІ ст.	Базована на освітньо-професійній, комунікативно-орієнтованій парадигмі.
Концепція формування педагогічної майстерності вчителя в Англії та Уельсі	Початок ХХІ ст.	Обґрунтовано феномен педагогічної майстерності. Предметом дослідження є формування майстерності педагога дошкільної освіти в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу.

Таблиця складена на основі джерел: [187; 111; 100; 1001; 238; 40; 131; 282; 236; 231; 241; 179; 240; 59; 28; 439; 460; 373; 456].

У ході аналізу науково-теоретичних впливів на англійську дошкільну освіту доцільно з'ясувати загальні положення, на підставі яких формувався зміст британської дошкільної освіти. Насамперед варто виокремити концепції емпіризму, природного виховання та інтеракціонізму. Емпіризм пов'язаний з ідеями Дж. Локка (1632 – 1704), що згодом розвинули біхевіорист Дж. Вотсон, Б. Скіннер та інші. Емпіризм – напрям у філософії, який вважає єдиним джерелом пізнання чуттєве сприймання й досвід, натомість нехтує значенням теоретичних узагальнень логічного мислення або зовсім заперечує його; це схильність до практичної діяльності на шкоду теоретичним узагальненням [26]. За емпірико-сенсуалістською концепцією Дж. Локка, дитина уподібнюється порожній посудині, чистій дошці, шматку глини, що можуть із нічого стати чимось. Суть освіти полягає в переданні дитині культури, озброєнні її знаннями й досвідом, необхідними для входження в суспільство. Важливим компонентом є формування навичок, що відбувається поступово й поетапно, від простого до складного. Дорослій людині доручена провідна роль у навчанні дитини, яка постає як пасивний реципієнт. Дж. Локк послідовно обстоював необхідність підготовки дитини до щасливого й розумного життя, щоб вона була вільною та не зазіхала на свободу інших, проголошував ідею вільної самостійної

особистості, яка здатна на раціональних засадах організувати своє життя [111; 246].

Концепція природного виховання Ж.-Ж. Руссо ґрунтована на таких постулатах:

- неповторність кожного вихованця;
- аналіз індивідуальності кожного (спостереження, вивчення рис характеру);
- створення сприятливого середовища для саморозвитку дитини;
- розвиток творчості, допитливість відповідно до природи, здібностей.

Метою вільного виховання вчений називав створення умов, за яких дитина жила б у радості, пізнаючи світ згідно зі своєю природою та з природними законами [238]. Навчальний процес потрібно будувати на основі виявлених у дітей здібностей і задатків, а зміст освіти – організувати навколо індивідуальних інтересів та потреб дитини, розкриття її внутрішніх сил.

У XVIII – XIX ст. вагомий вплив на систему дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії мали ідеї швейцарського педагога Й.-Г. Песталоцці (1746 – 1827), який створив концепцію елементарної освіти, що містила основні ідеї розвивального навчання, діяльнісного підходу до процесу навчання, розкривала роль самостійної роботи дитини в навчальному процесі. Провідною метою вчений уважав розвиток природних здібностей дитини, виховання якої має бути природовідповідним і починатися з дошкільного віку. Засадничий момент природного шляху пізнання в дитини – чуттєве сприйняття предметів і явищ навколишнього світу. Посутню роль відіграє моральне виховання, джерела якого вчений бачив у сім'ї. Громадські виховні заклади Й.-Г. Песталоцці пропонував будувати за сімейним типом – на любові вихователя до дитини та чуйному ставленні до неї [385].

О. Декролі (1871 – 1932) – бельгійський психолог і педагог, який у 1907 р. створив теорію під назвою «Школа для життя, школа через життя», що успішно

втілював на практиці [385]. Автор акцентував увагу педагогів на пристосуванні навчання до нахилів і здібностей дитини, такий підхід актуальний до сьогодні. Учений усіляко намагався усувати недоліки традиційної педагогіки: заперечував залучення недоступного для дитячого розуміння навчального матеріалу, де домінували готові знання, із якими дітей ознайомлювали з книг та через повідомлення педагога; ігнорування самотності дитини, її прагнення до саморозкриття та творчої самореалізації, особливостей дитячого мислення, інтересів [101]. Отже, у педагогічній теорії О. Декролі в центрі поставала дитина з її творчими здібностями, інтересами й потребами.

А. Валлон (1879 – 1962) – засновник першої у Франції лабораторії дитячої психології (1927 р.) (Gareth, 2006). Обґрунтував концепцію психічного розвитку дитини, з'ясував етапи становлення особистості, які являють собою серію новоутворень і зумовлені постійною взаємодією між індивідом та соціальним середовищем. Учений наголошував, що соціум необхідний малій дитині, яка поки що неспроможна діяти самостійно [40].

Р. Штайнер (1861 – 1925) – австрійський філософ і педагог, який трактував виховання як процес метаморфоз, за яких наступний якісний ступінь розвитку дитини пов'язаний із попереднім. Учений заклав методологічне підґрунтя так званої вальдорфської педагогіки, в основі якої – розвиток творчої особистості. Така система педагогіки порушує перед дорослими низку завдань:

- надати змогу розкритися тим формам, способам життя й діяльності дітей, що характерні для дошкільного періоду;
- відхиляти такі форми й способи роботи з дітьми, впливи на дітей, що прагнуть штучно пришвидшити розвиток;
- застосовувати індивідуальний підхід до дітей, який усуває роздільне навчання дівчаток і хлопчиків, навчання, залежне від ступеня обдарованості, віросповідання тощо;
- розуміти дитину як вільну особистість [100; 101; 282].



---

Отже, у Вальдорфській педагогіці увага зосереджена на формуванні вільної творчої особистості дитини.

С. Френе (1896 – 1966) – французький педагог і філософ, який запропонував концепцію розвитку творчої особистості дитини. Дослідник уважав, що дитина повинна не заучувати матеріал, а розвивати свої творчі можливості, реалізовувати потреби. Для цього має бути створене сприятливе середовище. Свої ідеї С. Френе популяризував як видавець і головний редактор журналів «Вихователь» та «Дитяче мистецтво». Учений надавав значення середовищу, у якому дитина творчо розвиває себе, розкриває індивідуальні якості.

Р. Карл (1902 – 1987) – один із лідерів гуманістичної психології, центром своєї концепції зробив категорію самооцінювання. Унаслідок взаємодії з дорослими та іншими дітьми, у дитини формується уявлення про себе. Концепція актуалізації творчих можливостей особистості, вияву її унікальних якостей, розроблена К. Роджерсом, базована на протиставленні двох типів навчання: когнітивного (традиційне навчання – жорстке засвоєння знань) і дослідницького, що формує особистісний розвиток дитини та її емоційну сферу, унаслідок чого особистість розвивається самостійно. Учений уважав, що дослідницький тип навчання впливає на становлення творчої індивідуальності дитини, приносить величезне задоволення [100; 101; 282; 236]. К. Роджерс схарактеризував два типи навчання й довів переваги дослідницького типу актуалізації творчих можливостей дитини.

На початку ХХ ст. американські психологи Дж. Дьюї (1859 – 1952), А. Маслоу (1908 – 1970), К. Роджерс (1902 – 1987) та ін. розробили неопрагматичну концепцію філософії освіти, що спрямована на допомогу дитині виявити в собі те, що в ній уже закладено, налагодити міжособистісні стосунки вчителя й учня, сформувати особистість, яка вміє пристосовуватися до різних ситуацій. Методологічною основою непрагматичної концепції є положення наукової теорії пізнання про єдність процесів, про взаємовплив і

взаємозалежність явищ об'єктивної дійсності. Суб'єкт пізнання постає як зацікавлений суб'єкт, що пояснює суттєві відмінності в трактуванні цілей, характеристик і результатів реформування сучасної освіти як представниками освітньої системи, так і споживачами освітніх послуг [164].

М. Монтесорі (1870 – 1952) – відомий італійський педагог, лікар, категорично виступала проти формалізованого виховання, нав'язування дитині навчального матеріалу. Основне завдання вихователя – розвивати природну індивідуальність дитини, надавати їй свободу, яка є життєвою умовою будь-якого виховання, адже тільки тоді з'являються допитливість, творча активність, індивідуальний характер. Така свобода можлива лише в спеціально організованому дорослими середовищі, що корелює з інтересами, потребами та можливостями дитини [170]. У процесі природного розвитку дитині потрібна допомога дорослого, а не нав'язування думок, слів, які дитина має запам'ятати. Як зазначає М. Монтесорі, процес виховання варто організовувати як активне сприяння, що оптимізує нормальне життя дитини [170]. Отже, провідна цінність педагогіки М. Монтесорі – розвиток природної індивідуальності дитини.

Короткий аналіз концептуальних педагогічних ідей учених, які розвивали навчальний процес від XVIII до середини XX століття в європейських країнах, засвідчує, що Ж.-Ж. Руссо, С. Френе, Р. Штайнер, О. Декролі, К. Роджерс, М. Монтесорі та інші пропонували різні шляхи формування творчої індивідуальності дітей. Водночас автори висловлювали й спільні теоретичні судження: дитинство – надзвичайно важливий період у житті людини для розвитку творчості; необхідно створювати умови для реалізації творчої особистості; середовище відіграє помітну роль у розвитку особистості дитини [170].

Н. Лавриченко слушно зауважує, що освітня система формує в кожній особистості потребу в неперервному самовдосконаленні, закладає навички

---

творчого оволодіння знаннями впродовж усієї активної життєдіяльності людини [143].

У 80 – 90 роки з'явилася змінена концепція викладання педагогічного курсу в університетах країни, що акцентує проблему впливу середовища на процес виховання дітей. Учитель постає як організатор і керівник навчальної ситуації, скерованої на розвиток пізнавальних інтересів та здібностей учнів [39]. Соціалізаторська спрямованість концепції означає відмову від педоцентристських позицій, поглиблене вивчення філософії, психології, соціології [241]. Основи дослідження освіти соціологічними методами заклав філософ і соціолог К. Мангейм, який зазначав, що загальні принципи масової освіти можуть бути утверджені лише у зв'язку з конкретними ситуаціями кожної вікової групи, зокрема дошкільної [153].

У кінці ХХ ст. була створена концепція регулювання сфери педагогічної освіти (Л. Бартон (L. Barton), Дж. Вітті (G. Whitty), С. Майлс (S. Miles) та ін.), що зорієнтована на розвиток «ринку освіти», посилення централізації управління галуззю, а саме: збільшення контролю над змістом навчальних програм унаслідок затвердження стандартів професійної підготовки педагога, зокрема дошкільної освіти; посилення вимогливості до підвищення якості освітніх послуг через інспектування та моніторинг роботи вчителя [164].

О. Карабутова доводить, що у 80 – 90 роках ХХ ст. у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії у вищій педагогічній школі функціювала концепція традиційної освіти, спрямована на передавання й відтворення готових академічних знань. Вона сприяла виробленню аналітичних умінь і навичок студентів, передбачала формування поведінкового репертуару майбутніх фахівців дошкільної освіти; забезпечувала їхню самоактуалізацію. Зміст освіти був побудований на основі принципів фундаменталізації, стандартизації, диференціації [231; 141].

Вагому роль у розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві відіграє європейська концепція вищої педагогічної освіти, що полягає в

демократизації навчання, адаптації освіти до потреб вільноринкового суспільства, у зближенні змісту обов'язкової освіти в різних країнах, уможливлуючи розвиток «глобалізації курикулуму», стандартизацію оцінювання досягнень із ключових навчальних предметів, зокрема іноземних мов та основ економіки [179].

Помітний вплив на розвиток дошкільного виховання має головна концепція дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, що передбачає налагодження міцних і чутливих стосунків із батьками та піклувальниками, а також у межах громади; права на високу якість життя й доступ до дитячих ігор; визнає необхідність ставити дітей у центр надання послуг щодо виховання та навчання, надання їм можливості досягати позитивних результатів, незалежно від раси, інвалідності й соціального походження [460].

Концепція представляє дитину як активного суб'єкта пізнання навколишнього середовища. Виховання має бути спрямоване на розвиток індивідуальності дитини, її самостійності в оволодінні різними видами діяльності. Програми виховання й навчання, скеровані на цілісне бачення особистості дитини, орієнтують на використання мотиваційних чинників до навчання, до розвитку ініціативи. У дошкільних закладах на одного дорослого припадає не більше від трьох малюків і п'яти дітей від 3 до 5 років. Для полегшення адаптації до дитячого садка дитина в перші дні відвідує дитячий садок разом із мамою [265].

Стосовно концепції персоналізованого навчання зазначимо, що в ході розроблення ціннісних засад моделі сучасного педагога британські дослідники наголосили на залежності зростання професіоналізму педагога від розвитку школи в цілому як спільноти, яка навчається. Ця поширена в Сполученому Королівстві концепція передбачає високоякісне викладання, засноване на глибокому розумінні потреб кожного учня. Принципи такого навчання закріплені в «Білій Книзі» (White Paper: Higher Standards, Better School for All),

---

що закликала змінити акценти в шкільній системі з успішності цілого навчального закладу на успіхи й потреби учнів та їхніх батьків [241].

Концепція розвитку неперервної професійної освіти сягає своїм корінням у XVII ст. Тоді Ян Амос Коменський, розробивши проект «школи всезагальної мудрості», прагнув створити теорію навчання всіх та усього впродовж життя, тобто теорію неперервної освіти цілісної особистості [111]. Останнім часом концепція неперервної професійної освіти набула особливого значення. Згідно з нею відбуваються зміни в підготовці педагога дошкільної освіти – від інструктивної знаннево-орієнтованої парадигми до індивідуального навчання, до реалізації творчого потенціалу кожної особистості [373]. «Навчання протягом усього життя» не обмежене формальною інструкцією, отриманою в навчальних закладах. Така налаштованість особистості – важливий компонент її здатності вести автономне, спрямоване й відповідальне життя.

Політика Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії щодо навчання протягом усього життя дедалі більше орієнтована на роботодавців, які зацікавлені в розвитку продуктивної й ефективної робочої сили, у підвищенні економічної конкурентоспроможності країни через «революцію навичок» [404]. «Революція навичок», що очолюють роботодавці з галузевими інтересами, має на меті забезпечити учнів знаннями, уміннями та розумінням, необхідними для економічного й загалом суспільного успіху.

Як зазначає Дж. Халідай (J. Halliday), навчання протягом усього життя – це концепція, яка інтегрує широкий спектр форматів навчання, сприймається як освіта протягом усього життя. Навчальна діяльність може відбуватися у формальному контексті (організованому навчальним закладом), поза навчальним закладом (неформальна), випадково без попереднього планування (неформального). Будь-яка цілеспрямована навчальна діяльність, що проходить на постійній основі, спрямована на підвищення знань, умінь і навичок, може бути потрактована як навчання протягом усього життя. У XXI столітті таке навчання забезпечують через глобальну демографіку, екологічні імперативи,

широкий доступ до інформації, завдяки новим технологіям та швидкості інновацій у науці й техніці.

На початку XXI ст. у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії набули поширення такі концепції: іншомовної освіти; дослідницька концепція; концепція професійного навчання; концепція формування педагогічної майстерності та ін. Згідно з концепцією іншомовної освіти, що запроваджена в освітній процес дошкільних закладів у близько 30 країнах Європи, така освіта стала об'єктом уваги провідних науковців і громадських діячів, які визнають іншомовну компетентність дошкільного педагога одним із найважливіших елементів якості професійної освіти [164]. Зокрема, для підвищення якості професійної підготовки педагогів дошкільної освіти впродовж 2011 – 2012 рр. реалізовано проект з іншомовної освіти. Організовано два нетривалі курси мовної підготовки, розроблені Британською радою. Тривалість кожного курсу – 10 годин (навчання проходило в позаробочий час). Така підготовка корелює з положеннями Європейської комісії, яка окреслює стратегію вивчення фахівцями педагогічної сфери більш ніж однієї іноземної мови й базована на гаслі «Мови в освіті – мови для освіти» [164]. Отже, концепція «іншомовної освіти» функціює, щоб педагог дошкільної освіти вільно володів хоча б однією іноземною мовою.

Останнім часом у науковій педагогічній літературі обґрунтовують необхідність підготовки вчителя-дослідника. Як зазначає І. Задорожна, дослідницька концепція є порівняно новою для теорії та практики педагогічної освіти в країнах Західної Європи, її інноваційність породжує нові орієнтири освітнього процесу [58]. На думку Л. Пуховської, у західноєвропейських країнах розвиваються різноманітні напрями, в основу яких покладені завдання з розвитку пошукової діяльності та критичного дослідницького мислення, створення ситуації, коли студент повинен самостійно оволодіти поняттям, вибрати підхід до розв'язання проблеми [233]. Досвід проблемного й пошукового навчання в підготовці педагога накопичували в історії західної

освіти впродовж кількох десятиліть; водночас напрацьовували інструментарій навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання, пошуку власних особистісних смислів і ціннісних ставлень [58]. Отже, дослідницька концепція Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії спрямована на навчально-дослідницьку діяльність майбутнього педагога дошкільної освіти, на підготовку педагога-дослідника.

Оригінальною є концепція професійного навчання, що базована на освітньо-професійній, комунікативно-орієнтованій парадигмі [111; 312]. О. Прокопчук вважає, що професійна підготовка дошкільних фахівців – це процес, завдання якого полягає в сприянні особистісному усвідомленню студентом сенсу професійної діяльності, формуванню фахової майстерності, успішному професійному розвитку та вдосконаленню [231]. На думку І. Гелеві (I. Helleve), сучасна професійна підготовка педагогів неможлива без залучення дистанційного навчання як одного із засобів реалізації концепції освіти впродовж життя. Дистанційне навчання не передбачає живої комунікації між учасниками освітнього процесу, утім, уможлиблює їхню творчу взаємодію, зважає на індивідуальні можливості кожного [164]. І. Гелеві стверджує, що інформаційно-комунікаційний підхід до професійної підготовки педагогічних кадрів у європейському освітньому просторі прогнозує реалізацію кількох завдань професійної підготовки дошкільних педагогів: забезпечення індивідуального маршруту професійного розвитку в контексті всебічної взаємодії педагога з дітьми, батьками, колегами; формування професійної компетентності впродовж навчання – прагнення до професійного розвитку, якісної підготовки; планування подальшої професійної діяльності; формування професійної майстерності, а також формування ІКТ-компетентності [439].

Ю. Кіщенко, досліджуючи проблеми дошкільної освіти в Англії та Уельсі, обґрунтував концепцію педагогічної майстерності як чинник інтеграції в професійній підготовці педагога. Цей феномен охоплює як теорію і практику професійної підготовки, так і особистісні якості педагога, що забезпечують

високий рівень самоорганізації та його професійної діяльності.

Отже, у названих регіонах існують відмінні погляди на формування педагогічної майстерності, пов'язані з національними традиціями, розумінням педагогічної діяльності тощо. Система дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії формується на теоретичних психолого-педагогічних і філософських концепціях, що мають чітку практичну спрямованість.

### ***Висновки до першого розділу***

Історіографічний аналіз наукової проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії виконаний за проблемним принципом, відповідно до якого виокремлено кілька груп праць: науковий доробок монографічного характеру (монографії, посібники, підручники); наукові статті, присвячені особливостям організації дошкільної освіти в Сполученому Королівстві; дисертації, що безпосередньо чи опосередковано розкривають зміст проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти в країні.

Для вивчення ступеня опрацювання порушеної проблеми залучено британську й вітчизняну наукову літературу. Найбільш ґрунтовно розвиток дошкільної освіти представлений у публікаціях Г. Беленької, С. Васильєвої, П. Джардієлло, І. Дичківської, О. Кертиса, Н. Мельник, А. Осборна, О. Прокопчук, Т. Танько, М. О'Хагана, І. Улюкаєвої та ін. Унаслідок осмислення наукового фонду, констатовано вплив концептуальних психолого-педагогічних і філософських положень щодо розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії на систему неперервної освіти. Зокрема, ідея вільної самостійної особистості й розвитку дитини відповідно до її потенціалу проголошена ще в ранніх концепціях освіти – емпірико-сенсуалістській концепції та концепції природного виховання.



---

У розділі удокладнено концепції й концептуальні положення щодо розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві. Розвиток навчального процесу від початку XVIII до середини XX ст. у європейських країнах засвідчує, що вчені Ж.-Ж. Руссо, С. Френе, Р. Штайнер, О. Декролі, К. Роджерс, М. Монтесорі пропонували різні шляхи формування творчої індивідуальності дітей, іноді обстоюючи спільні ідеї. Підвищенню рівня дошкільної освіти в Сполученому Королівстві сприяли коцепції, що належать до періоду XX – початку XXI ст.

Схарактеризовані в розділі методологічні наукові підходи оптимізують удосконалення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в системі неперервної освіти, спонукають педагогів до самовдосконалення та професійного зростання. Проаналізовано такі підходи, як діалектичний, синергетичний, системний, культурологічний, акмеологічний, парадигмальний, що представляють сукупність норм і правил, за якими організують дослідницьку діяльність, успішно реалізовану на практиці.

## *Розділ 2*

### **СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ**

#### **2.1. Періодизація розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії**

Система підготовки педагогів дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, що у своєму становленні й розвитку пройшла кілька етапів, пов'язана з адміністративним устроєм, для якого характерний поділ на чотири адміністративно-політичні частини – Англію, Вельс, Шотландію та Північну Ірландію [386]. Для опису цих етапів застосовано системно-історичний підхід, який дає змогу оцінити конкретний стан розвитку дошкільної освіти на певному етапі та викласти міркування стосовно характерних його особливостей. Крім того, дотримано принципу систематичності й послідовності, згідно з яким пізнання навколишнього світу можливе лише в певній системі, кожна наука становить систему знань. У руслі порушеної теми цей принцип означає послідовне (з огляду на логіку конкретної науки та вікові можливості учнів, студентів) розгортання змісту знань, способів діяльності в навчальних програмах, підручниках тощо, дотримання певного порядку засвоєння знань, формування вмінь і навичок. Попередній рівень знань має слугувати фундаментом опанування нових знань [133]. Найважливішими аспектами реалізації освітньої політики є система управління освітою, спосіб створення програм навчання, критерії й засоби контролю та оцінювання результатів діяльності освітніх установ, учителів, викладачів [179].

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти відображено в працях вітчизняних і зарубіжних учених: Л. Артемової,

А. Богуш, С. Попиченко, С. Русової, Б. Уотс (В. Watts) та ін. Дошкільна професійна освіта рідко поставала предметом порівняльно-педагогічних досліджень. Варто назвати праці О. Прокопчук «Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти у Великій Британії» [231], М. Олійник «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи» [166], А. Саргсян «Реформування системи вищої освіти Великої Британії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття» [241], Н. Мельник «Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи» [164].

У дисертації А. Саргсян «Реформування системи вищої освіти Великої Британії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття» історію розвитку вищої освіти у Великій Британії умовно поділено на три етапи:

– XII – XIX ст. – поява так званих «кам'яних» університетів (наприклад Кембриджа та Оксфорда), які за організаційною структурою належать до колегіальних університетів («collegiate universities»), їхню основу становлять коледжі;

– виникнення «червоноцегляних університетів» (Лондонського, Манчестерського, Бірмінгемського та ін.), що пов'язане з індустріальною революцією XIX – початку ХХ ст.;

– поява «скляних університетів» (Ноттингемського, Сассекського та ін.), які виникли після Другої світової війни та зорієнтовані на швидкий розвиток нових технологій [241].

М. Олійник на матеріалі країн Східної Європи виокремила в історії становлення й розвитку дошкільної освіти чотири періоди:

– відкриття перших закладів підготовки фахівців дошкільної освіти (1860 – 1920 рр.); у цей період дівчат до роботи з дошкільнятами готували педагогічні волонтерські коледжі (пізніше коледжі денного навчання при університетах) [231];

– становлення професійної освіти в міжвоєнний і воєнний час (1920 – 1945 рр.); тоді порушили питання про підготовку фахівців дошкільної освіти [20; 179];

– розвиток професійно-педагогічної освіти в період індустріального суспільства (1945 – 1990 рр.); у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії внаслідок ухвалення закону «Про освіту» 1944 р. відбулися суттєві зміни (розширення дошкільної освіти, створення в університетах педагогічних інститутів (Area Training Organisations – ATOs), де фахівці дошкільної освіти отримували статус кваліфікованого педагога та проходили навчання на курсах підвищення кваліфікації терміном, подовженим до двох років (пізніше – до трьох років); уведення курсів бакалаврів педагогічних наук та окреслення необхідності неперервної педагогічної освіти фахівців-дошкільників; зростання престижу вчителя; удосконалення професійної підготовки; розгортання післядипломної педагогічної освіти дошкільного фахівця впродовж життя) [179; 231];

– розвиток професійно-педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції (1990 – 2010 рр.); упродовж цього періоду в Сполученому Королівстві склалася така структура закладів підготовки фахівців дошкільної освіти: чотирирічні інститути й коледжі вищої освіти (Institutes and Colleges of High Education); однорічні інститути педагогіки при університетах (Institutes of Education of Universities); дворічні факультети педагогіки при політехнічних інститутах (Politechnic Departments of Education); програма підготовки бакалаврів (GTP – Graduate Teaching Programme); програма підготовки дипломованих фахівців (RTP – Registered Teaching Programme) [179; 231].

Варто зазначити, що О. Прокопчук у дисертації «Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти у Великій Британії» описала періодизацію, представлену М. Олійник, більш докладно [231]. Як зазначають С. Мочерний та О. Устенко, в історії розвитку науки й техніки виокремлено три періоди:

– перший період, позначений ручною працею, охоплює первісний, рабовласницький, феодальний і частину капіталістичного ладу; процес зближення наукового й технічного прогресу розпочався в XVI – XVIII ст., зі зміною технологічного способу виробництва;

– другий період ґрунтований на машинній праці (XVIII – середина XIX ст. – промислова революція), що сприяло розвиткові робочої сили; постала потреба у кваліфікованих робітниках, які постійно підвищують свій загальноосвітній рівень розвитку; у цей період у виробництві були задіяні вітер, пара, електроенергія тощо;

– третій період – від кінця XIX століття, коли взаємозв’язок наукового й технічного прогресу став більш тісним; у середині 50-х років XX століття розгортається перший етап НТР – як процес істотного зближення науки, техніки і виробництва; у середині 70-х років XX ст. почався новий етап розвитку НТР – інформаційна революція [182].

На нашу думку, для вивчення системи дошкільного навчання й виховання в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії на сучасному етапі необхідно звертатися до її витоків, коли закладали теоретичні основи формування її змісту, формулювали мету, а також аналізувати розвиток системи впродовж двох попередніх століть (від кінця XVIII до кінця XX ст.), коли дошкільні заклади еволюціонували під впливом політичних і психолого-педагогічних факторів, які стимулювалися соціоекономічними процесами та індустріалізацією [235].

На підставі праць вітчизняних і зарубіжних дослідників створено умовну узагальнену схему еволюції розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (табл. 2.1), де диференційовано етапи, періоди й особливості розвитку цієї системи.

Таблиця 2.1

*Еволюція розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії*

№ з/п	Етапи	Періоди	Особливості розвитку дошкільної освіти за періодами та етапами
	Зародження дошкільної освіти	XVIII – поч. XIX ст.	Засновниками дошкільної освіти вважаємо Й.Ф. Оберліна, Дж. Ланкастера, Р. Оуена, які відкрили перші дошкільні заклади, окреслили цілі, зміст, методи навчання і виховання дітей.
	Становлення дошкільної освіти	Середина XIX – кінець XIX ст.	У цей період видано перший закон «Про освіту» в Англії, що сприяв становленню дошкільної освіти: відкрито дитячі садки; розпочато систематичну підготовку педагогів дошкільної ланки в коледжах; створені педагогами-новаторами програми виховання дошкільників, попри наявність у роботі дитячих садків суттєвих недоліків.
	Дошкільні заклади освіти на початку XX ст.	Початок XX ст.	Відкрито безкоштовні дитячі садки, ясельні школи, центри для дошкільнят; видано закон Фішера, згідно з яким починається розвиток медичної допомоги, охорони здоров'я дітей дошкільного віку; у виховному процесі використано ідеї Р. Оуена, М. Монтесорі; коледжі денного навчання реорганізовано в педагогічні факультети університетів; зараховано дітей-дошкільнят до елементарних шкіл.
	Дошкільна освіта в період Другої світової війни	1939 – 1945 рр.	Воєнні роки дали поштовх для розвитку дошкільної освіти через попит на робочу силу жінок. У 1944 р. видано закон «Про освіту».
	Розвиток дошкільної освіти в післявоєнний період	1945 – 1970-ті рр.	У 50 – 60-х роках XX ст. зменшилося державне забезпечення дошкільної освіти, але в 70 роках уже створено умови для підвищення її рівня.

	Підготовка фахівців дошкільної освіти в період правління уряду консерваторів	1979 – 1997 рр.	Підготовка фахівців на основі виданих урядом законів, які сприяли підвищенню її рівня; зміна програм підготовки – із теоретичних на практико-орієнтовані предмети з акцентом на структуру професійних кваліфікацій та освітніх стандартів; здобуття освіти на університетському рівні; вимога щодо здобуття бакалаврського освітнього рівня.
	Підготовка фахівців дошкільної освіти в період правління лейбористів	1997 – 2010 рр.	Завдяки ґрунтовній нормативно-правовій базі, проведенню освітньої реформи відбувався інтенсивний розвиток підготовки фахівців дошкільної освіти, підвищували якість професійної підготовки: до навчального-виховного процесу введено Національний навчальний план, інтегровано кваліфікаційну рамку, змінено професійне навчання з процесу на результат. Запроваджено статус кваліфікованого вчителя. Створено умови для підвищення престижу вчителя дошкільної освіти. Продемонстровано особливу турботу уряду країни про дітей – їхнє здоров'я, навчання.
	Розвиток сучасної дошкільної освіти	2010 – 2019 рр.	Міністерством освіти розроблені різні програми дошкільної освіти; підвищені вимоги до кваліфікації педагогічних кадрів; розроблена «Стратегія Департаменту освіти 2015 – 2020 рр.», запроваджена премія для дітей раннього віку, виданий закон «Про опіку над дітьми», що сприяє якісній ранній освіті, підготовці дітей до школи.

Джерело: таблиця складена автором на основі наукових літературних джерел: [46; 153; 185; 231; 235; 324; 436].

Освіта перебуває під впливом усіх суспільних трансформацій, які характеризують її розвиток [153], тому необхідно схарактеризувати кожен з етапів у політичному, соціальному, культурному контекстах.

Перший етап – зародження дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (XVIII – початок XIX ст.). Із початком дошкільного навчання пов'язане ім'я першого засновника дошкільної освіти досліджуваної країни Йоганна Фридриха Оберліна, лютеранського пастора з Ельзасу, що заснував у 1767 р. перший садок («притулок») для догляду та навчання маленьких дітей, поки їхні батьки працювали в полі [436].

Протягом середини 1700-х років у політичній та соціальній сферах відбулися зрушення щодо надання дошкільникам певної форми навчання. Дошкільні заклади «Monitorial» були створені в кінці 1700-х років квакером Джозефом Ланкастером (Josef Lancaster, 1778–1838) [436] – англійським педагогом, одним із засновників Белл-Ланкастерської системи. У 1798 р. Дж. Ланкастер відкрив безоплатну школу, де навчав дітей за допомогою старших, більш підготовлених учнів. У 1803 р. він узагальнив свій досвід «дешевої школи» у роботі «Удосконалення навчання», а в 1810 р. у праці «Британська система навчання» розвинув моніторіальну систему взаємного навчання, яка вирізнялася системою заохочень і покарань. Для підтримки таких шкіл засновано Королівське Ланкастерське товариство. У 1809 р. учений організував Центральну школу взаємного навчання в Лондоні [185].

Паралельно з моніторіальними існували патронажні школи, роль яких полягала в тому, що матері, які працювали, відводили своїх дітей за помірну платню до сусідки похилого віку, яка забезпечувала елементарний догляд дитини до п'яти років. Багато вчених вважає, що патронажні школи являли собою прообраз майбутніх дошкільних закладів, тобто початок системи дошкільної освіти, яка швидко поширювалася в країні [235].

У 1811 р. організовано Національне товариство, яке створило національну систему освіти. Так звані національні школи відвідував майже



мільйон дітей. Згодом протестанти-євангелісти (Evangelicals) за сприяння Товариства домашніх і колоніальних шкіл, заснованого в 1836 р., відкрили свої дошкільні заклади [436].

Роберт Оуен (Robert Owen; 1771–1858 pp.), англійський соціаліст-утопіст, виклав свої педагогічні погляди в книзі «Новий погляд на суспільство, або досліди формування характеру». У 1815 р. він відкрив у м. Нью-Ланарку (Шотландія) освітньо-виховний комплекс «Інститут формування характеру» (The Institution for the Formation Character), куди, зокрема, входила й школа для маленьких дітей від 1 до 6 років (тобто ясла для дітей від року до трьох і садок для дітей 4 – 6 років). При цьому Р. Оуен керувався блискучою ідеєю філософії Просвітництва – про вирішальний вплив зовнішнього середовища на характер людини (Педагогический энциклопедический словарь, 2003). Р. Оуен стверджував, що в такому закладі діти будуть захищені від несприятливих впливів навколишнього середовища, а освіту пропонуватимуть за принципом природовідповідності, а не формально [324].

Успіх школи Нью-Ланарк привів до створення 1818 року в Лондоні першої в Англії школи [436], яка являла собою початковий практичний ступінь нової освітньої системи [235]. Роберт Оуен уважав найкращим розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних сил усього населення від раннього дитинства до зрілості. Мету виховання він убачав насамперед у формуванні характеру дитини, а не в простому переданні їй певних знань [255].

У роботі з дошкільнятами велику кількість часу планували для співів, танців, ходи під музику, основ природознавства та географії. Заняття проводили в першій половині дня. Передбачали харчування, сон, ігри на свіжому повітрі. Спочатку всіх дітей до семи років виховували разом, згодом чотири-п'ятирічні були відокремлені від старших дошкільників [235]. Одним із провідних завдань Р. Оуен уважав моральне виховання, формування в дітей таких якостей, як чесність, правдивість, відчуття спільності, культура поведінки. З'ясовуючи зміст освіти, учений пропонував орієнтуватися на дитячі

можливості та інтереси, на наявний рівень знань дитини. Це було доволі прогресивним для того часу, як й оуенські принципи зв'язку навчання з життям, системності в процесі навчання, зіставлення окремих фактів тощо [255].

У 1820 – 1840 роки набули поширення так звані «дитячі школи» («*infant schools*»), що мали на меті позбавити дітей до семи років негативного впливу вулиці, життя в умовах нетрів, а також мінімально забезпечити їх знаннями й навичками для вступу на роботу у віці 8–9 років, щоб задовольнити вимоги промислових криз того часу. Школи працювали за системою С. Вілдерспіна, який уважав, що спочатку в дітей потрібно розвинути здатності спостереження, мислення та мовлення, а потім навчати їх читання, письма й рахунку, читання молитов. Заняття проходили так: від 60 до 100 дітей сиділи на лавах, розміщених ярусами перед учителем, який доволі формалізовано пояснював їм той чи той матеріал. Негативним у навчанні за системою С. Уільдерспіна було те, що він відмовився від розвивального підходу в навчанні Р. Оуена й використовував не дуже ефективне традиційне навчання.

Отже, на етапі зародження дошкільної освіти в Сполученому Королівстві актуальним було розв'язання переважно соціальних завдань (догляд дітей, захист від негативних впливів вулиці). Водночас порушували питання всебічного розвитку дитини, хоч у більшості шкіл керувалися формалізованими методами навчання. Прогресивний характер мала шкільна діяльність Р. Оуена, однак про єдину концепцію дошкільного виховання тоді не йшлося.

Другий етап – становлення дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (середина XIX – кінець XIX ст.) – має такі ознаки:

– у другій половині XIX ст. відкрито дитячі садки, які відрізнялися від дитячих шкіл; перший дитячий садок був заснований 1851 р. у Блумсбері (Лондон), у 70 – 80 роки такі заклади активно розвивалися;

---

– виданий у 1870 році перший закон «Про освіту в Англії» суттєво вплинув на розвиток дошкільної освіти; закріпив ідею обов'язкової початкової освіти державним коштом; окреслив вік початку навчання в школі (5 років); раннє навчання пов'язували з визначенням раннього працездатного віку (10-11 років) молодого покоління, яке потрібно було забезпечити початковою освітою; діти від 5 до 7 років навчалися в дитячій школі («Infant»), діти від 2-3 до 5 років – у ясельних («Nursery») навчальних закладах; учням 5-7 років викладали читання, письмо, рахунок, ручну працю, ритміку, малювання; дітей до 5 років навчали правильно говорити, описувати картинки, вони мали знати алфавіт, уміти марширувати під музику;

– у другій половині XIX ст. в Англії розпочалася систематична підготовка фахівців дошкільної освіти в педагогічних коледжах; одним із перших відкрили Норлендський коледж у 1892 р.; тривалість навчання в таких коледжах становила два роки; у 1890 р. педагогічні коледжі були перетворені на коледжі денного навчання, які могли створювати університети й університетські коледжі; можливості підготовки фахівців дошкільної освіти розширювалися [46].

– корінна відмінність дитячих садків від дитячих шкіл полягала в тому, що в садках створювали всі умови для забезпечення вільної гри дітей, рухової активності, реалізації індивідуального підходу до дитини;

– визнана доцільність й ефективність розвивальних підходів і методів навчання та виховання; рекомендоване введення до навчально-виховного процесу дитячих садків елементів систем Ф. Фребеля та Й. Песталоцці [46];

– період позначений створенням новаторських навчальних програм для дітей дошкільного віку; Йоганн Песталоцці, Фридрих Фребель, Рейчел і Маргарет Макміллан, Марія Монтессорі та інші обстоювали такі форми роботи з дітьми, що задовольняли дітей і в яких гра була центральним компонентом навчання [436]; нерідко навіть предметні уроки за системою Й. Песталоцці й розвивальні фребелівські заняття в дитячому садку та в початковій школі

перетворювалися на стереотипні й шаблонні; варто додати ще й велику вартість фребелівських навчальних матеріалів, брак кваліфікованих учителів, відсутність чітких підходів до навчання дітей;

– діти до п'яти років відвідували переважно ясельні класи при початкових школах або й початкові школи, якщо була така можливість; дошкільну освіту поширювали також благодійники; зокрема, діячі фребелівського руху відкривали в бідних робітничих районах безкоштовні садки для дітей трьох-шести років; найбільш відомим у той час був садок, відкритий коштом фонду Мікаеліс Гілда; мета закладу – розвиток моральних якостей дітей, виховання охайності; у передових класах для дошкільнят з'явилися ляльки, іграшки, пересувні парти, організовували самостійну діяльність дітей: ручну працю, розповідання історій, творчі ігри; створювали можливості для індивідуального підходу до малят, для розвитку їхньої рухової активності [436].

Отже, для другого етапу – становлення дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (середина XIX – кінець XIX ст.) – характерне ухвалення Закону «Про освіту», який відіграв посутню роль у становленні дошкільної освіти; відкриття дитячих садочків; діти віком від 5 до 7 років навчалися в дитячих школах, від 2-3 до 5 років – у ясельних закладах. Розпочалася систематична підготовка фахівців дошкільної освіти в педагогічних коледжах упродовж двох років, що були пізніше перейменовані на коледжі денного навчання. Педагоги-новатори створювали виховні програми для дошкільників, цей вид освіти поширювали також благодійники. Етап позначений становленням дошкільної освіти, водночас мав недоліки: формалізовані заняття, велика кількість дітей у групі, брак кваліфікованих педагогів, відсутність концептуальних підходів до вдосконалення змісту, форм і методів виховання та навчання дошкільнят.

Третій етап – розвиток дошкільних закладів освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії на початку XX ст. Від 1990

років виховання в дитячих садках, відповідно до ініціативи Р. Оуена, організовували на підставі добровільних внесків прихильників ідеї. У цей час на добробут дітей до 5 років спрямовували суспільний інтерес: у 1903 році в Единбурзі (Шотландія) був відкритий перший дитячий безкоштовний садок; у 1906 році – дитячий садок св. Спасителя [436].

Інспекторська перевірка дитячих закладів 1905 р. виявила неефективність формалізованого навчання в ранньому віці, довела, що застарілі методи навчання погіршують уяву дітей, не сприяють проведенню самостійних спостережень. Пропонували не зараховувати дошкільнят до елементарних шкіл, а створювати для них спеціальні ясельні школи. Законодавство щодо створення таких шкіл ухвалене лише в 1918 р. коаліційним урядом Ллойд Джорджа. Тоді ж запроваджено медичні огляди дошкільнят [436].

Як зазначає Барбара Бітті (Barbara Beatty), у роки Першої світової війни (1914 – 1918 рр.) розвиток виховання в дитячих садках Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії просто процвітав, заснували понад 100 центрів для дошкільнят. Зокрема, Маргарет Макміллан (Margaret MacMillan) разом із сестрою Рейчел (Rachel MacMillan) відкрила 1913 р. у Депфорді дитячу ясельну школу «Rachel MacMillan Open Air», що за своєю суттю була «садком просто неба», її відвідували діти віком до шести років [436].

У 1918 р. парламент ухвалив так званий закон Фішера. Місцеві органи влади мали змогу підтримувати ясла, дитячі садки й центри, що засвідчило початок розвитку медичної допомоги, охорони здоров'я та освіти дітей дошкільного віку [164; 166; 231].

До кінця Першої світової війни дошкільні дитячі установи Англії поділили на такі:

– денні ясла, що забезпечують догляд дітей, турботу про їхнє здоров'я та фізичний розвиток;

– ясельні школи й класи, які виконують завдання всебічного розвитку, а також – навчання та виховання.

Від 1919 р. денні ясла підпорядковувалися місцевим органам соціального забезпечення, а ясельні школи – місцевим органам народної освіти. На цьому етапі розроблена концепція «Ясельні школи», що передбачала їхню роль у вирівнюванні стартових можливостей усіх верств населення. Концепцію пов'язують з іменами М. Макміллан та С. Айзенс.

До 30-х років ХХ ст. самостійна освіта, особистісне зростання становили основний зміст педагогічної освіти. Характерним був вільний вибір форм і методів організації освітнього процесу. Викладачі закладів вищої освіти були автономними, оскільки регламентована державою національна навчальна програма професійної педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти була відсутня [164]. Із початком 30-х р. відкрито педагогічні коледжі. Зокрема, М. Макміллан у 1930 р. заснувала такий коледж на знак пам'яті про свою сестру Рейчел. У закладі готували вихователів дитячих садків. Рекомендували, щоб кожен дитячий садок мав хоча б одного кваліфікованого вчителя дошкільної освіти, який досконало знає дітей, їхній психічний розвиток. Саме це стає основою підготовки фахівців дошкільної освіти, які мають вивчати такі предмети, як педагогіка та психологія. На початку ХХ ст. коледжі денного навчання реорганізували в педагогічні факультети університетів (University Departments of Education – UDEs). Навчальний план, згідно з яким проходила підготовка фахівців дошкільної освіти, складався з таких дисциплін:

– обов'язкові профільні дисципліни: принципи та практика викладання, гігієна та фізична підготовка; серед дисциплін професійного циклу домінує психологія;

– група дисциплін А, що охоплювала англійську та валлійську мови, історію, географію, математику, елементарні науки; на курсах підвищеного рівня замість елементарних наук вивчали фізику, хімію, ботаніку, французьку мову;

– група дисциплін В була представлена такими предметами, як співи й теорія музики, малювання, рукоділля та ручна робота, садівництво.

До початку 30-х років існували групи предметів у навчальних планах коледжів підготовки фахівців дошкільної освіти – педагогічні, загальноосвітні та практичні. Обов'язковими предметами були педагогічні й англійська мова. Крім того, майбутні викладачі вибирали по два предмети з групи загальноосвітніх і практичних дисциплін, які вивчали на звичайному або на підвищеному рівні. Освіту здобували впродовж трьох років [231].

У 20 – 30-ті роки ХХ століття передові педагогічні ідеї Марії Монтесорі починають набувати світової популярності. Проникають вони й в освітній процес у Сполученому Королівстві, хоч представники фребелівського руху зустріли їх вороже, звинувачуючи у формалізмі, у концентрації уваги на сенсорному розвитку, запереченні творчих можливостей дитячої уяви, в обмеженні функції виховання. Згодом, однак, погляди на систему Монтесорі були переосмислені, в організації ясельних шкіл багато з цієї системи було запозичено. Відкрито також приватні Монтесорі-школи для дітей із заможних родин [436].

Отже, на етапі розвитку дошкільних закладів у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії на початку ХХ ст. відкрито безкоштовні дитячі садки, центри для дошкільнят, ясельні школи, розроблено концепцію «Ясельні школи»; видано «Закон Фішера», згідно з яким місцеві органи влади могли підтримувати дитячі установи (провізією та фінансово). З'ясовано недоліки в організації виховного й навчального процесу дошкільнят, розроблено пропозиції щодо їх усунення. У цей період коледжі денного навчання реорганізували в педагогічні факультети університетів. До навчальних планів уведено такі групи предметів: педагогічні, загальноосвітні, практичні. На початку ХХ століття організація навчально-виховного процесу в установах дошкільної освіти збагачена даними психолого-педагогічних

досліджень. Військово-політичний фактор Першої світової війни сприяв охороні здоров'я та фізичному розвитку дітей.

Четвертий етап – розвиток дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в період Другої світової війни (1939 – 1945 рр.). На початку війни заклади дошкільної освіти були закриті, але в 1941 р. їх відкрили. До кінця війни дітей, починаючи з дворічного віку, залучали до відвідування закладів, аби їхні матері могли працювати. Це позитивно вплинуло на економічну ситуацію в місцевому вимірі [166]. Зокрема, у 1941 р. створено спеціальні військові ясла, які фінансувало як міністерство охорони здоров'я, так і департамент матеріального й дитячого забезпечення. Ясла працювали за потреби впродовж 12-15 годин лише для дітей матерів, які працюють [436]. Після війни кількість дошкільних установ суттєво зменшилася.

У 1944 р. видано Закон «Про освіту», згідно з яким була розширена дошкільна освіта, акцент у підготовці фахівців дошкільної освіти змінено з практичної площини на теоретичну, термін підготовки вчителя становив 1 – 2 роки [231].

П'ятий етап – розвиток дошкільної освіти в післявоєнний період (1945 – 1970-ті роки). Закон «Про освіту» 1944 р. передбачав, що освіта стане універсальною в дитячих садках, але впродовж 50 – 60 років зменшилося її державне забезпечення [436]. Сформований у 1960 роках дошкільний рух сприяв кращому усвідомленню потреб дітей до п'яти років. Уже в 1967 р. інтерес до ясельної освіти, її державного забезпечення був актуалізований. Розпочато будівництво закладів дошкільної освіти з розширеною програмою [436].

Розвитку дошкільного руху сприяло пропагування ідей розвивальної педагогіки й педоцентричного підходу. У 1969 р. почала діяти урядова «Програма допомоги місту», згідно з якою спрямовано кошти на створення додаткових 10 тис. місць для дошкільнят із депресивних регіонів. У цей період



увагу зосереджували на мовному розвитку дітей, зважаючи на індивідуальний підхід до дитини. При цьому застосовували різні методи: від методу цілих слів до прийомів звуко-фонетичного аналізу. Розроблено навчальну методику для молодших дошкільнят «Готовність до читання». У 1973 – 1975 рр. функціювала програма з розвитку читання в ранньому дитинстві для розширення словникового запасу дитини, вільного висловлення думок, ознайомлення з літературою [286].

У 50 – 60 роки введені парціальні програми для математичного розвитку. У межах «Програми допомоги місту» до 1975 р. кількість шкільних місць збільшилася до 24 тис. В урядовому звіті «Біла книга. Освіта: підстави до розширення» [16] був запланований подальший розвиток дошкільної освіти, але через економічний спад цього не відбулося. Упродовж кількох років дошкільна освіта перебувала в занедбаному стані. На початку 70-х років цілі дошкільної освіти формулювали узагальнено: «забезпечення повноцінного розвитку кожної дитини», що ускладнювало можливості оцінити проведену з дошкільнятами роботу. Лише в 1974 р. розроблено документ «Цілі початкової та дошкільної освіти» і виокремлено провідні напрями роботи дошкільних установ:

- інтелектуальний розвиток дитини (розвиток мови, допитливості, формування понять);
- соціальний розвиток (формування взаємин, розвиток відчуття незалежності, самоконтролю);
- естетичний розвиток (формування відчуття прекрасного);
- фізичний розвиток (правильне харчування, сон, рух, навички особистої гігієни);
- виявлення наступності з сімейним вихованням (взаємодія дошкільного закладу з родиною).

Відповідно до згаданих напрямів і цілей, у 1976 р. Дж. Маккріш, А. Магер (G. McCreesh та A. Maher) уточнили зміст роботи дошкільного закладу. Учені додали опис педагогічних методів і технологій, тобто розробили програми

дошкільної освіти, завдяки яким учителі змогли організувати навчально-виховний процес, заснований на принципі індивідуалізації [286]; Посутню допомогу дошкільній освіті надавали передові вчені, філантропи [60; 431].

Отже, у 50 – 60 роках ХХ ст. зменшилося державне забезпечення дошкільної освіти, у 70-х роках працювала урядова «Програма допомоги місту», завдяки якій створено додаткові місця для дошкільнят із неблагополучних районів, окреслено цілі, запропоновано програми для мовленнєвого й математичного розвитку, проведено психолого-педагогічні дослідження для поліпшення організації освітнього процесу, але фінансовий фактор гальмував удосконалення теоретико-методичної бази дошкільних установ. Ці недоліки державної системи певною мірою компенсували зусиллями передових учених, благодійників.

Шостий етап – підготовка фахівців дошкільної освіти в період правління уряду консерваторів (М. Тетчер, Дж. Мейджер) (1979 – 1997 рр.). Названий період зумовлений особливостями економічного прогресу та стану науково-технічної революції, новий етап якої розпочатий у середині 70-х років, пов'язаний з електронною автоматизацією матеріального виробництва й обігу, науково-технічною творчістю, тобто інформаційною революцією. Матеріальною базою останньої стала поява нових засобів передавання інформації (космічні, волоконно-оптичні засоби зв'язку), а вихідним пунктом – так звана мікропроцесорна революція, яка вимагала великої кількості програм та фахівців різних професій. Мікропроцесорна революція підвищила комп'ютерну грамотність робітників, зменшила фізичне навантаження, зросла роль розумової праці тощо. Відбулися суттєві зрушення в розвитку робочої сили, змісті праці, помітним став прогрес у розвитку особистості [182]. Поряд із цим британський уряд був стурбований низьким, порівняно з іншими країнами Європи, рівнем кваліфікації робочої сили. Зокрема, молоді фахівці, зазвичай, добре знали теоретичний матеріал, але погано виконували практичну частину роботи [231]. Безперечно, це потребувало поліпшення педагогічної освіти,

підвищення рівня професійності педагога, зокрема педагога дошкільної освіти. Для посилення національної конкурентоспроможності уряд почав зосереджувати увагу на забезпеченні якості освіти, її увідповіднення із завданнями економіки країни. Згідно із законом 1988 р. «Про реформування освіти», уряд розширив центральне управління та ринкові стратегії, створив Раду фінансування університетів (UFC), що відповідала за розподіл коштів відповідно до контрактних домовленостей [231].

Посутню роль відіграв уряд консерваторів за керівництва Маргарет Тетчер у 1979 – 1990 рр. та Джона Мейджора (1990 – 1997) у розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії. 1967 року М. Тетчер стала «тіньовим» міністром освіти – першою жінкою-міністром в історії Великої Британії. 1970 року, коли консерватори повернулися до влади, вона з тіньового перетворилася на справжнього міністра освіти. Відтоді вона повела запеклу боротьбу проти започаткованої попереднім, лейбористським, урядом реформи системи середньої освіти, що передбачала ліквідацію привілейованих державних шкіл і запровадження єдиних вимог та прав для всіх випускників. М. Тетчер пропонувала скоротити державні витрати на середню освіту на третину, вона обстоювала збереження дотацій із бюджету для найбільш привілейованих приватних шкіл [158].

Згодом М. Тетчер поширила свою жорстку політику на соціальну сферу: заохочувала приватну освіту, уведення платної медицини [159]. Як міністр транспорту, освіти і науки, вона розкритикувала соціалістичні принципи управління країною й урізала витрати на безкоштовне молоко в школах, аби профінансувати наукові програми. За це М. Тетчер пережила шквал критики, але перенесла її з незворушною стійкістю. Єдина в історії жінка на посаді прем'єр-міністра Великої Британії Маргарет Тетчер діяла непопулярними методами, але вивела країну з економічної кризи й повернула їй міжнародний авторитет.

У період правління консерваторів для підвищення рівня освіти вжито

таких заходів:

– упродовж 80 – 90 років для фахівців дошкільної освіти затверджено загальні вимоги – професіоналізм (достатні професійні знання та вміння); постійне вдосконалення свого професійного рівня [231];

– у 1984 р. засновано Раду з акредитації педагогічної освіти (Council for Accreditation of Teacher Education, CATE); від 1994 р. – Агенцію з педагогічної підготовки – Teacher Training Agency, ТТА, функціями яких стало з'ясування змісту програм професійної підготовки педагогів, що поступово змінився з теоретичних на практико-орієнтовані предмети [450];

– Рада з акредитації вимагала, щоб увесь персонал, який працює на професійних курсах початкової підготовки, мав досвід роботи з дітьми дошкільного віку [231];

– розроблено структуру національних професійних кваліфікацій, а саме: «освіта й виховання дитячої групи», «дошкільне навчання та виховання», «дошкільні заклади», «ігрова діяльність в умовах лікарні»; на цій основі розроблено стандарти у сфері догляду дитини;

– освіту виведено на університетський рівень, упроваджено педагогічні ступені (бакалавр педагогіки, бакалавр наук в освіті, магістр освіти) [231];

– підготовка фахівців дошкільної освіти проходила в таких закладах: чотирирічних інститутах і коледжах вищої освіти (Institutes and Colleges of High Education); однорічних інститутах педагогіки при університетах (Institutes of Education of Universities); дворічних факультетах педагогіки при політехнічних інститутах (Politechnic Departments of Education); дворічних технічних коледжах (Colleges of Education Technical); за програмою підготовки бакалаврів (Graduate Teaching Programme – GTP) або за програмою підготовки дипломованих фахівців (Registered Teaching Programme – RTP) [231];

– однією з вимог до фахівців дошкільної освіти стало обов'язкове здобуття бакалаврського освітнього рівня [164];

– ці зміни відбувалися на основі виданих законодавчих актів: Закону «Про дитину» (1989 р.), Закону «Про освіту» (1986 р.), правил «Про отримання педагогічної освіти» (1989 р.), Закону «Про освіту» (1994 р.), Закону «Про подальшу вищу освіту» (1992 р.).

Отже, на етапі підготовки фахівців дошкільної освіти в період правління уряду консерваторів (1979 – 1997 рр.) відбулися суттєві зміни в процесі такої підготовки. Це стало можливим унаслідок ухвалених урядом низки законодавчих актів, які сприяли підвищенню рівня професійної підготовки педагога дошкільної освіти, зокрема: зростання рівня професійних знань, умінь; зміна програм професійної підготовки педагогів із теоретичних на практично-орієнтовані предмети з акцентом на структурі національних професійних кваліфікацій і стандартів у сфері догляду дитини; здобуття освіти на університетському рівні відповідно до впроваджених педагогічних ступенів із вимогою обов'язкового здобуття бакалаврського освітнього рівня.

Сьомий етап – підготовка фахівців дошкільної освіти в період правління уряду лейбористів у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (1997 – 2010 рр.). 1 травня 1997 р. Лейбористська партія здобула перемогу на парламентських виборах, перервавши 18-річне правління консерваторів. За підсумками виборів, лідер лейбористів Тоні Блер сформував свій перший кабінет, ставши наймолодшим прем'єр-міністром із 1812 року, коли уряд очолив лорд Ліверпул [275; 302; 303].

Реформа 1988 р., а також закони про освіту 1992 – 1994 рр. утілили тенденції нової політики в галузі освіти, зокрема дошкільної. Тоні Блер наголосив, що освіта є пріоритетом номер один для уряду, ключем до конкурентоспроможності британського бізнесу, поставив завдання підвищити якість освіти в країні до рівня найкращої у світі, забезпечити більшу рівність в освіті, створити нові джерела та можливості її здобуття. Основним напрямом реформи став курс на загальнонаціональний зміст освіти.

Прем'єр-міністр наголошував: «Запитайте мене про три головні завдання уряду, і я скажу вам: освіта, освіта, освіта». Основний складник успіху – активна молодь. Щоб сьогоднішні студенти побудували нову країну, необхідно забезпечити їм якісну освіту й можливість стажуватися у світових закладах вищої освіти [304].

Т. Блер відмовився від традиційної практики лейбористів – від обов'язкової ревізії політики попереднього уряду консерваторів і не змінив економічну стратегію «тетчеризму». Він продовжував курс на модернізацію технологічної бази виробництва, усебічно заохочував підприємницьку діяльність, дотримувався політики мінімального економічного втручання держави в економічні процеси. Уряду нових лейбористів вдалося вже до початку ХХІ ст. оздоровити фінансову систему. Державний бюджет 1999 – 2000 рр. виконано з профіцитом у 17 млрд. фунтів стерлінгів. Цей показник став найвищим у повоєнній історії країни. Стабілізація державних фінансів поєднувалася з оздоровленням усієї валютної системи країни. Для заохочення зайнятості в 1999 р. мінімальну ставку прибуткового податку знижено до 10 %, а базову – до 22 %. Стимулювання зайнятості забезпечило низький рівень безробіття. На початку 2007 р. безробіття скоротилося до 4 % і стало найнижчим серед країн ЄС. У 2001 р. 13 % фірм заявляли про брак робочої сили. Особливістю сучасної британської економіки став високий рівень наукомісткості [188; 396; 432].

За правління лейбористів відбулися надзвичайно позитивні зрушення щодо професійної підготовки педагогів дошкільної освіти:

– запроваджено єдиний національний навчальний план (The National Curriculum), відповідно до якого визнано доцільність державного контролю якості професійної підготовки (John Furlong), а також змінено спрямованість професійного навчання з процесу на результат, уведено інтегровану кваліфікаційну рамку [164; 376];

– розроблено ґрунтовну нормативно-правову базу в галузі освіти; питання вищої освіти почали регулювати законами: «Про викладання та вищу освіту» (1998 р.), «Про вищу освіту» (1998 р.), «Про вищу освіту» (2004 р.), «Про шкільні стандарти та їхню структуру» (1998 р.), «Про освіту» (2002 р.); це сприяло розв’язанню таких проблем, як контроль якості освіти, орієнтація ЗВО на кінцевий результат, запровадження статусу кваліфікованого вчителя, проходження випускниками випробувального терміну в дитячому навчально-виховному закладі, затвердження плати за навчання у ЗВО; упровадження стандартів професіоналізації педагогів; збільшення фінансування дошкільної освіти.

Лейбористський уряд, турбуючись про дітей, ухвалив низку законів, постанов: Закон «Про дітей» (2004 р.), який передбачає посаду вповноваженого з питань захисту дітей; Закон «Про дітей і сім’ї» (2014 р.), що містить положення про дітей з особливими освітніми проблемами; документ «Захист дітей: недопущення некваліфікованих людей до роботи з дітьми й молоддю у сфері освіти» (2003 р.), що надає допомогу працедавцям у з’ясуванні профпридатності кандидатів на посаду, пов’язану з дітьми; постанову «Про освіту», що зобов’язує перевіряти здоров’я абітурієнтів, які вступають до закладів підготовки фахівців.

Високий суспільний статус учителя у Сполученому Королівстві забезпечує держава: закони «Про педагогічну та вищу освіту» (1998 р.), «Про умови праці та заробітну плату вчителів» (2002 р.), програма «Підвищення стандартів і зменшення робочого навантаження» (2003 р.). Згідно з названими документами, змінилися підходи до педагогічного навантаження та до заробітної плати вчителя, яку нараховували відповідно до рівня кваліфікації педагога дошкільної освіти, що вважають корисним нововведенням у процесі реформування професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні.

Освітняни в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії керуються документами, створеними в ЄС: Декларацією «Про

гармонізацію архітектури європейської вищої освіти» – «Болонський процес» (1998 р.), що сприяє контролю якості освіти, забезпеченню працевлаштування випускників, що так необхідно для організації дошкільної освіти в Україні; Копенгагенською резолюцією з модернізації професійної освіти й навчальних систем у європейських країнах (2002 р.), яка відіграє посутню роль у підвищенні рівня професійної підготовки фахівців дошкільної ланки в системі неперервної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.

Отже, на етапі підготовки фахівців дошкільної освіти в період правління уряду лейбористів у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (1997–2010 рр.) відбувався інтенсивний розвиток підготовки фахівців дошкільної ланки. Завдяки ґрунтовній нормативно-правовій базі, забезпечено якість професійної підготовки педагогів дошкільної освіти: проведено освітні реформи, уведено єдиний національний навчальний план; затверджено інтегровану кваліфікаційну рамку; змінено професійне навчання з процесу на результат; запроваджено статус кваліфікованого вчителя, створено умови для підвищення престижу педагога, для вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога-дошкільника, для її вдосконалення впродовж життя; змінено плату за навчання; упроваджено стандарти професіоналізації педагогів; посилено турботу уряду країни про дітей тощо. Вагому роль у підвищенні рівня професійної підготовки фахівців дошкільної ланки в системі неперервної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії відіграють директивні матеріали ЄС.

Восьмий етап – розвиток сучасної дошкільної освіти (2010 – 2019 рр.). Дошкільна освіта в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії починається з трирічного віку та триває впродовж двох років. Це етап «Pre-school», або «Foundation Stage», що не є обов'язковим. Міністерством освіти розроблені програми, яких мають дотримуватися всі дитячі садки. Деякі дошкільні заклади можуть пропонувати свої зміни: навчання дітей кількома



мовами, привчання дітей установами релігійного спрямування до дотримання церковних традицій тощо. Під час навчання в закладі дошкільної освіти дитина повинна засвоїти основи освітнього процесу, дізнатися про будову світу, навчитися спілкуватися з оточенням, творчо мислити [54].

У період із 2010 до 2012 р. відповідальним міністром був ліберал-демократ. Мета розвитку дітей дошкільного віку полягала в забезпеченні їх підготовки до школи [379]. Сформульовано вимогу щодо обов'язкового здобуття магістерського освітнього рівня для педагогів-дошкільників, уведено «Статус професіонала з дошкільної освіти» (EYPS). Це активізувало професійну підготовку фахівців, оскільки отримати таку кваліфікацію можливо лише за умови оволодіння всіма 39-ма стандартами професійної підготовки [165; 332].

В Англії з вересня 2010 р. набувала поширення рання освіта, а також догляд дітей. Зокрема, усі діти трирічного й чотирирічного віку мали право на 15 годин безкоштовної дитячої освіти впродовж 38 тижнів протягом року. Навчання дітей раннього віку проходило в таких закладах:

- державні – ясельні заклади, ясла-садки та прийомні класи початкових шкіл;
- заклади недержавного сектору – приватні ясла та дитячі садки, добровільні дошкільні заклади.

Із вересня 2008 р. в Англії працює Фонд раннього віку, що слугує базою для забезпечення навчання, розвитку й догляду дітей. В Уельсі діти до трьох років мають право на безкоштовне розміщення в дошкільних закладах, доки вони не вступають до освітнього закладу, що регламентоване законом. Ці місця можуть бути в добровільній ігровій групі, приватних яслах або дитячому садку, який затверджено для надання освіти. Як і в Англії, в Уельсі функціонує Фонд раннього віку.

У Шотландії освіта починається з дошкільного закладу. Органи місцевої влади фінансують освіту кожної дитини. Дошкільне навчання можуть також

забезпечувати місцеві центри влади або приватні, добровільні постачальники за домовленістю про партнерство.

В освітній програмі Північної Ірландії окреслено обов'язки виконавчої влади, що має забезпечувати хоч один рік безкоштовної дошкільної освіти для кожної сім'ї. Такі місця наявні в державних яслах, добровільних і приватних закладах, які беруть участь у програмі розширення дошкільної освіти (PSEEP), що вможлиблює високоякісну підготовку до школи [308; 319; 323; 329; 333].

В усіх регіонах у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії помітне розширення ранньої освіти, забезпечення безкоштовної дошкільної освіти для кожної сім'ї та якісної підготовки дитини до школи. Нагадаємо, що у 2014 р. видано Закон «Про дітей та сім'ю» («Children and Family Act»), який, зокрема, містить положення про дітей з особливими освітніми потребами або обмеженнями та передбачає право на допомогу [321]. У цьому ж році вийшло положення «Про місцеві органи влади», де конкретизовано обов'язки цих органів щодо безоплатного забезпечення дітей раннього віку послугами дошкільної освіти [408].

У 2012 – 2015 роках у британських і зарубіжних джерелах представлено такі відомості:

- лейбористи обіцяли збільшити право для три- й чотирирічних дітей на 15 вільних годин в Англії;
- ліберальні демократи обіцяли 20 вільних годин для дво-, три- та чотирирічних дітей;
- консерватори – 30 вільних годин для три- й чотирирічних дітей.

Ці обіцянки виконані для розвитку дитини та сприяння працевлаштуванню матері [345; 346; 380]. У 2016 р. видано Закон «Про опіку над дітьми» («Childcare Act»), який забезпечує додаткове право на підтримку дітей батьків, які працюють [315]. Від вересня 2017 р. усі сім'ї з три- та чотирирічними дітьми, що працюють, мають право на 30 годин безкоштовного

догляду дитини щотижня впродовж 38 тижнів, що еквівалентно 1140 годинам безкоштовного догляду дитини на рік [451].

У 2015 р. уряд Сполученого Королівства запровадив для учнів раннього віку премію для полегшення їхнього доступу до освіти. Сім'ї з такими дітьми отримують державну допомогу або перебувають під опікою місцевої влади [378; 379].

«Стратегія Департаменту освіти на 2015 – 2020 рр.» («DfE Strategy 2015 – 2020») [347] сприяє якійсній ранній освіті та підготовці дітей до школи. Стратегія створена для підтримки сімей, які працюють, що підвищить національну продуктивність і покращить життя населення. До того ж уряд спрямував мільярд фунтів стерлінгів на рік для догляду дітей до 2019/2020 року. Згідно з названою стратегією, проводять дослідження «Ефективна педагогіка дітей раннього віку», «Ефективне забезпечення дошкільної освіти».

Отже, вища освіта рухається до університетського рівня. Упроваджено академічні ступені; підвищено вимоги до практичної підготовки фахівців дошкільної освіти [348; 367; 441;]. Унаслідок проведених реформ відбулися суттєві зміни в усіх видах навчання – із процесу на результат, що необхідно брати до уваги під час реформування професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні.

## **2.2. Система дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії в національному та європейському контекстах**

Дошкілля в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії пройшло шлях розвитку від закладів громадського догляду дітей із незаможних родин до сучасних різноманітних закладів, що забезпечують диференційований підхід до виховання дітей. Таких закладів у Великій Британії

недостатньо для того, щоб забезпечити доглядом усіх дітей до школи, навчання в якій починається з п'яти років.

Основні типи британських дошкільних закладів такі: муніципальні та приватні денні ясла, ясельні школи, ясельні класи, ігрові групи, клуби матері й дитини, «групи можливостей». За змістом роботи їх можна об'єднати в три групи:

- денні ясла – забезпечують належний догляд дітей;
- ясельні класи та школи – заклади інтелектуальної підготовки дітей до школи;
- ігрові групи, клуби матері й дитини, «групи можливостей», що організовують батьки, гарантують найвищий рівень усебічного виховання [240; 53].

Муніципальні денні ясла фондovanі місцевими органами влади для дітей віком від кількох місяців до 4-5 років. Ці заклади досить поширені, вони працюють упродовж року з 8 до 18 годин, оскільки призначені для дітей батьків із невисоким рівнем прибутків, що працюють і потребують послуг закладів суспільного дошкільного виховання. Поряд із державною системою ясел (93 %) функціює й приватна (7 %). Приватні денні ясла створюють різні приватні установи та особи, благодійні товариства, релігійні організації тощо. До таких закладів належать:

- церковнообщинні денні ясла; ясла, які відкривають для своїх працівників фабрики, компанії, корпорації, банки;
- комерційні ясла;
- кооперативні ясла;
- ясла психолого-педагогічного профілю при науково-дослідницьких центрах; їхня мета – надавати матерям, які мають малих дітей, кілька годин вільного часу на день.

У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії відпустка з догляду дитини триває всього 9 місяців. Якщо мати не бажає

втратити робоче місце, вона має найняти няню або скористатися послугами приватних ясел. І те, і інше коштує недешево: від 11 до 20 тис. фунтів на рік. Один день перебування в лондонському приватному садку коштує близько 80 фунтів. Приймають у такі заклади дітей від трьох місяців [61; 111].

У країні – велика кількість приватних вихователів, які за бажанням батьків працюють із дітьми віком від народження до 5 років упродовж усього робочого дня. У такий спосіб забезпечують перший ступінь освіти: 4-7 річні дошкільники та 7-11 річні діти – початкова школа. Безоплатні муніципальні ясельні школи та класи для дітей 3-5 років дуже популярні. Існують навіть черги тих осіб, хто бажає влаштувати до них своїх дітей [53].

Починаючи з трирічного віку, дитина може перебувати в державному дитячому садку впродовж 15 годин на тиждень. Такий заклад являє собою прикріплений до школи своєрідний «стартовий майданчик». Стандартний алгоритм влаштування дитини до державного садка при школі починається з подання батьками заяви до школи, розташованої в їхньому районі («borough»). Заяву подають того року, коли дитина досягає трирічного віку, приблизно в лютому. На безкоштовний повний день мають право лише пільгові категорії громадян європейського походження. У чотири роки малюки йдуть до школи, найчастіше до тієї, до якої прикріплено їхній садок, аби пройти річний підготовчий курс – «resertion». Іще через рік вони стануть школярами.

Багато речей, звичних для англійських дитсадків, здаються дивними. Наприклад, для дітей, яким виповнилося більше від року, у дитсадках відсутня тиха година. Немовлята до року сплять у ліжках, але не завжди в кожній дитини є своє місце. Роздягатися на час тихої години не потрібно. Якщо, влаштовуючи малюка до садку, батьки наголосять, що дитині необхідний денний сон, їй нададуть килимок в ігровій кімнаті та пояснять, що на ньому в будь-який час можна прилягти й відпочити.

У цій же ігровій кімнаті малеча споживає їжу. Гарячі обіди, як і в багатьох інших дитсадках світу, тут не надають. Харчування найчастіше

обмежене запеченими або вареними овочами, соками, печивом. Трапляються в меню бургери й картопля фрі. Деякі дорогі приватні садки мають у своєму розпорядженні власні кафе, які надають малюкам здорову органічну їжу, але перебування в них коштує дорого.

Хороший варіант для тих батьків, чия дитина з якихось причин не відвідує дитячий садок, – ігрові групи («playgroups»). Велика частина дітей – малюки від 2 до 3 років. Вони приходять до групи з батьками, граються й спілкуються. Персонал складається з медсестер і волонтерів, кваліфікованих педагогів тут небагато. Такі групи не є державними організаціями, вони часто існують на благодійних засадах. Основна мета ігрових груп – соціалізація дитини перед вступом до дитячого садка або до школи [61]. Групи фінансують із кількох джерел: частково державою, благодійними фондами, суттєвою мірою – батьками. Тут виховують більше від третини дітей віком 2-3 років. У групі – від 6 до 40 малят, працюють такі групи 2-3 години від двох до п'яти днів на тиждень. Керівники ігрових груп (зазвичай, матері вихованців) проходять спеціальну психолого-педагогічну підготовку.

Спеціальні ігрові групи призначені для дітей, які перебувають на лікуванні. У «групах можливостей» перебувають діти з відхиленнями в розвитку. Вони працюють за зразком ігрових груп із меншою кількістю дітей, використовуючи спеціальний ігровий і навчальний матеріал. У клубах матері й дитини обов'язкова присутність матері впродовж усього перебування дитини.

Структура дошкільної освіти в Англії досить гнучка й охоплює різні типи закладів, що конкурують у боротьбі за ресурси та вихованців. Батьки намагаються навчати своїх дітей у закладах поза системою державної освіти – у приватних чи в незалежних (авторських) дитячих садках. Така тенденція чітко простежувана від 1997 р., після об'єднання міністерств зайнятості населення й освіти. Англія увійшла в XXI століття з системою дошкільного виховання, де віддзеркалено не лише її минуле, а й ті динамічні зміни, що відбулися у XX столітті в освіті країни загалом [53].

Досвід зарубіжних систем дошкільної освіти, які мають добрі історичні традиції, може суттєво сприяти розв'язанню багатьох проблем розвитку цієї галузі в Україні. Особливе зацікавлення становлять французькі дошкільні заклади (так звані материнські школи), які вважають гордістю Франції, оскільки вони не мають аналогів у світі. Крім таких шкіл, до навчальних закладів для дошкільників від 2 до 6 років належать класи при початкових школах і дитячі садки, загальна мета яких – забезпечити всебічний розвиток дитини. Основні завдання різних типів закладів дошкільної освіти – увести дитину в життя колективу, розвинути різні види діяльності, сформувані прагнення до знань, навчити працювати, вчитися, налагоджувати стосунки з іншими дітьми. Роль вихователя полягає в організації дозвілля дітей, спрямуванні їхнього розвитку, створенні розвивального середовища, вивченні поведінки й психології. Домінантна форма занять у материнській школі – гра [111; 183].

Франція посідає одне з перших місць у світі за кількістю дітей, залучених до системи суспільного дошкільного виховання. Навчання в дошкільному закладі не є обов'язковим, але на сьогодні практично 100 % дітей у віці від 3 до 5 років навчаються в материнських школах. За даними Національного агентства статистичних досліджень (INSEE), кількість дітей у віці двох років у 2010/2011 навчальному році становила 13,6 % усіх малюків країни, а у віці від 3 до 5 років – 100 %. Така тенденція продовжує зберігатися донині [111; 55].

У Франції ухвалено Закон про школу (1975 р.), яким передбачені певні заходи щодо забезпечення наступності між дошкільним вихованням і шкільним навчанням. Зокрема, старша група материнської школи (4-5 років), сполучена з першим роком навчання в початковій школі, є своєрідним підготовчим класом [191]. У країні існує унікальний досвід навчання дітей у материнській та початковій школах одним і тим самим педагогом. Це не системні приклади, однак вони засвідчують можливість посилення зв'язку між дошкільним і шкільним навчанням. Завдяки заходам у цьому напрямі, нині в материнських

школах і класах для малят навчаються всі дошкільники 5-6 років, а молодші діти забезпечені дошкільними закладами на 75 %. Політиці в галузі дошкільної освіти в останні десятиліття притаманні прагнення демократизувати її зміст, інтегрувати міжнародній досвід і спрямувати дошкільня на прищеплення фундаментальних життєвих навичок [181].

Основна форма занять у материнській школі – це гра. Первинне навчання охоплює перші два роки материнської школи (молодше й середнє відділення). Третій рік (старше відділення): діти набувають основних навичок – програмою передбачені години читання казок і години ручної праці (малювання, ліплення, виготовлення іграшок). Клас розділено на зони: кухонний куточок, настільні ігри, бібліотека, театр, ферми тощо. Крім конкретних навичок, у дитини розвивається здатність думати та висловлювати міркування. Багато уваги звертають на дитячі театральні постановки, що долучають дітей до художньої культури, розвивають естетичні смаки [181].

У Німеччині з 1957 р. чинний Закон «Про вільне відвідування дитячих садків» (Kindergarten), 20 % із яких утримує держава, а 80 % належать церковним громадам, профспілкам, німецькому Червоному Хресту, службі молоді, іншим благодійним товариствам. Батьки оплачують половину вартості утримання дітей, решту витрат відшкодовує власник дошкільного закладу [111].

У країні існують такі типи дошкільних закладів:

- дитячі садки з повним або з неповним перебуванням, призначені для дітей від 3 до 6 років;
- групи-садки для дітей однієї вікової групи (переважно для старших дошкільнят);
- пришкільні групи (для п'ятирічних дітей);
- підготовчі класи початкової школи (для п'ятирічних дітей);
- цілодобові інтернати для здорових дітей віком від 3 до 6 років, а також для дітей із проблемами здоров'я і розвитку [62].



Основні засади виховання дітей реалізують у дитячих садках вільного й відкритого типів. Найпоширеніший тип вільного дитячого садка – Вальдорфські дитячі садки та дитячі садки Монтесорі. Відкритий дитячий садок побудований на ситуативно орієнтованій концепції дошкільного виховання, для якої характерні:

- відкрите планування, у якому беруть участь діти; навчання на основі реальних життєвих зв'язків;
- єдність гри й навчання;
- різновікова організація життя та діяльності;
- зв'язок із громадськістю; співпраця батьків і дошкільного закладу.

Основна вимога до вихователя: здатність до систематичних і тривалих спостережень, до аналізу результатів педагогічної діяльності, до прогнозування можливих варіантів [111]. У методиці роботи з дошкільниками використовують багате предметно-дидактичне середовище, різноманітний ігровий і художній матеріал, спеціально розроблені навчальні ситуації та заняття [181].

Одна з особливостей системи виховання в Німеччині – наявність так званих материнських центрів, де матері разом із дітьми виконують цікаву й корисну роботу, мають можливості для невеликого заробітку, спілкуються між собою та з педагогами і психологами. У німецькому дитячому садку наявні приміщення для рольових, сюжетних, режисерських ігор, для конструювання й експериментування. Для малювання, ліплення, аплікації облаштовують «креативну кімнату», для фізичної активності – залу. Ігрова кімната оснащена іграшками й матеріалами для різноманітних видів ігор із ляльками. Для сюжетних ігор (магазин, лікарня, пошта та ін.) придбані костюми, атрибути, пов'язані з професіями тощо [240].

У Німеччині функцію передшкільного ступеня виконують підготовчі групи (класи) при дитячих садках або початкових школах – залежно від рівня готовності дитини до навчання [191]. Відповідно до конституції, виконання

державних функцій у галузі дошкільної освіти покладене на автономні землі країни. Федеральна земельна комісія з освіти планує та регулює наукові дослідження з актуальних проблем. Навчання й виховання дітей у державних закладах дошкільної освіти безоплатне. Основним законом країни гарантована підтримка альтернативних дошкільних закладів, крім приватних [181].

У Фінляндії реформа освіти, проведена в 1960 роках, актуалізувала створення так званої об'єднаної школи. У 1963 р. парламент ухвалив її концепцію. Від цього часу дошкільні заклади офіційно ввійшли до її складу. Діти до 7 років, які могли відвідувати дитячі садки, вступали одразу після їх закінчення до початкової школи для 7–13-річних учнів. Принцип наступності з початковою школою простежуваний у змісті дошкільної освіти за такими основними блоками: релігія, довкілля, рідна мова, дві іноземні мови, суспільствознавство, математика, музика, фізкультура, ручна праця. Особливу увагу зосереджено на розвитку сенсорних якостей дітей та їхніх емоційних почуттів, на соціалізації дітей і рівному їх доступі до освітніх послуг за інтересами.

Відповідно до принципів «Декларації прав людини ООН», Комітет із питань освіти від 1971 р. трактує громадське дошкільне виховання як обов'язкове, що гарантує всебічний розвиток особистості. Упродовж останніх двадцяти років дошкільне виховання у Фінляндії децентралізоване, національні програми замінені на програми закладів чи їхніх педагогічних колективів. Зміст дошкільної освіти індивідуалізований згідно з мовними групами населення (близько 60), а обсяг основних знань, як і раніше, базований на науковому гуманізмі з чіткими ознаками космополітизму.

Характерна особливість дошкільного виховання у Фінляндії – тісний зв'язок із сім'єю. Держава звертає велику увагу на родини, надає їм матеріальну, моральну й педагогічну підтримку. Найдавніший тип дошкільного закладу – народні дитячі садки для дітей, чиї батьки працюють. Інші типи виховання – денний догляд дітей у родинях, відкриті та пересувні дитячі садки

(на зразок сезонних). Велику популярність здобули сімейні дитячі садки, ідея яких нині поширилася в усьому світі. Відкриті дитячі садки працюють за типом ігрових майданчиків, куди батьки приводять дітей для прогулянок та спільних ігор із ровесниками. Рівень оснащення всіх дошкільних закладів доволі високий. Кількість дітей у дитячих садках регульована нормами: у групах віком до року – не більше від 6 осіб, від року до двох – не більше як 12, після трьох років – до 20. Усіх дітей дошкільного віку обов'язково виховують у дошкільному закладі протягом року перед школою [181; 183].

У Фінляндії роль передшкільного ступеня виконують спеціальні групи для дітей шести років [191]. У виховній роботі акцентовано на проведенні свят: Дня ООН, Дня незалежності Фінляндії, Дня тата, Дня мами, Дня друга, Різдва, Пасхи, Дня фінської мови, Дня «Калевали» (національного епосу) тощо.

У Данії найпоширенішими типами закладів громадського дошкільного виховання є денні ясла, садки, ясла-садки, ігрові майданчики та цілодобові заклади, призначені для виховання й лікування дітей із фізичними та психічними вадами, надання їм психолого-педагогічної допомоги й корекції розвитку [181; 183]. Особливість данських закладів дошкільної освіти полягає в тому, що велика частина вихователів – чоловіки (майже одна п'ята від усіх педагогів, які працюють із дошкільнятами). Це має особливе значення для дітей із неповних сімей, де вихователем є тільки мати. У Данії функціює центр Міжнародної Монтессорі асоціації, яка проводить плідну роботу з пропаганди ідей і досвіду видатної педагогині в багатьох країнах світу, має в них свої дочірні організації [181].

У Польщі до закладів дошкільної освіти належать дитячі садки, ясла-садки з повним (місто) і неповним (село) днем перебування дітей [183]. Сьогодні в країні діє єдина європейська система дошкільної освіти. Це означає, що в батьків є вибір, чи віддавати дитину в дитячий садок узагалі. Якщо віддавати, то на повний або на скорочений день, окрім останнього року, що передуює вступу до початкової школи. Більшість дитячих садків у Польщі –

муніципальні. Рівень їх, утім, досить високий, оскільки держава приділяє багато уваги цій сфері. Існують і громадські дитячі садки, призначені для дітей, позбавлених батьківського тепла, а також для дітей із відставанням у розвитку або з обмеженими можливостями. Приватні дитячі садки в Польщі вирізняються великою кількістю вихователів, малою наповнюваністю груп, звісно ж, міцною матеріальною базою. Їх відвідують діти дуже заможних громадян. Останній рік у дитячому садку обов'язковий для всіх без винятку, зокрема для дітей постійних жителів, які не є громадянами Польщі.

У країні реалізовано перехід до критичної моделі навчання та виховання, що стимулює інноваційний, творчий підхід педагогів, орієнтування на людину, її особистісний розвиток. Важливою особливістю моделі є диференційоване навчання дітей, його максимальна відповідність їхнім здібностям і можливостям [181]. Роль передшкільного ступеня виконують нульові класи при школах або підготовчі групи в дитячих садках [111; 192].

Дошкільні заклади Швейцарії – це дитячі садки або дитячі школи, призначені для виховання дітей 4-6 років. Окрім державних, існує чимало приватних закладів дошкільної освіти, які працюють п'ять днів на тиждень по кілька годин на день і розміщені здебільшого в одноповерхових котеджах із майданчиками для прогулянок та занять фізичною культурою.

Історично склалися дві концепції виховання дітей дошкільного віку:

– у німецькій частині Швейцарії виховання ґрунтоване на ідеї Ф. Фребеля, який уважав, що воно повинно мати чітку методологічну основу, кожен педагог повинен усвідомлювати мету виховання (розвиток природних здібностей дитини для саморозкриття), добираючи на цій основі найефективніші засоби й методи [199].

– у романській частині Швейцарії виховання базоване на концепції женецького напрямку (Е. Клапаред, А. Фер'єр, Ж. Піаже) та монтезорівського типу, згідно з якою створюють розвивальне середовище, що відповідає зростанню маленької дитини та задовольняє її різноманітні потреби.

Для німецькомовних і романомовних дитячих садків розроблено різні програми. Вони мають багато спільного завдяки ідеям гуманізації та збагачення розвитку дитини через організацію предметного педагогічного середовища та досвіду. Швейцарські дошкільні заклади добре обладнані, у них багато дидактичного й ігрового матеріалу для занять та самостійної діяльності дітей. У пошуках ефективних шляхів взаємодії дошкільних закладів і початкової школи організують комплекси «дитячий садок – школа» для ширшого охоплення дітей дошкільним вихованням і підготовки їх до школи. Для посилення зв'язку зі школою дошкільні заклади видають кожній дитині психолого-педагогічну характеристику [181].

Моделі організації дошкільної освіти в описаних країнах Європи мають свої особливості та власний передовий досвід. Зокрема, держава в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії забезпечує 93 % системи дошкільної освіти, лише 7 % становлять приватні дошкільні заклади. Для Франції характерна наявність так званих «материнських шкіл». Навчання дітей у материнських і початкових школах проводить один педагог, що засвідчує тісний зв'язок між дошкільною й початковою освітою. У Німеччині виконання державних функцій у галузі дошкільної освіти покладене на автономні землі країни. Особливість дошкільного виховання у Фінляндії – тісний зв'язок держави із сім'єю. У Данії значна частина вихователів – чоловіки, що має особливе значення для дітей із неповних сімей, де є лише мати. Специфіка системи дошкільної освіти у Швейцарії пов'язана з існуванням двох концепцій виховання дошкільнят.

Поряд з особливостями систем дошкільної освіти в різних країнах виявлено й спільні ознаки. Зокрема, дошкільна освіта являє собою первинну ланку єдиної системи виховання й навчання, якою опікуються місцеві органи влади, різні підприємства, релігійні та громадські організації, приватні особи. У більшості країн функціують дитячі ясла, різні дитячі садки з неоднаковою тривалістю роботи й різною наповнюваністю, різним віком дітей, ігрові

майданчики. У дитячих установах відповідно до програм проходить навчання, а також виховання, метою якого є гармонійний розвиток дітей, формування навичок життя в суспільстві. У більшості країн функціують такі типи закладів дошкільної освіти, як цілодобові інтернати для здорових дітей віком від 3 до 6 років або для дітей із проблемами здоров'я та розвитку.

Країни по-різному підходять до підготовки дітей до школи. Зокрема, старша група материнської школи (4-5 років) у Франції сполучена з першим роком навчання в початковій школі. У Швейцарії організовані комплекси «дитячий садок – школа». Функції передшкільного ступеня виконують підготовчі групи або класи при дитячих садках чи при початкових школах (у Німеччині); передшкільні групи (у Фінляндії, Данії); нульові класи при школах або підготовчі групи в дитячих садках (у Польщі).

Фінансування дошкільної системи освіти в країнах Європи теж відбувається по-різному: у державних закладах дошкільної освіти навчання й виховання безоплатні (Велика Британія (частково), Німеччина). У Німеччині, крім того, законом гарантована підтримка альтернативних дошкільних закладів, крім приватних. У Польщі, Фінляндії, Швейцарії держава звертає посилену увагу на заклади дошкільної освіти. У Європі використовують переважно диференційований, індивідуальний, творчий підходи, а також систему Монтесорі.

### **2.3. Нормативно-правове забезпечення системи дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії**

У Сполученому Королівстві, на відміну від інших європейських держав, управління освітою вирізняється великою часткою автономності в кожному адміністративно-територіальному окрузі – Англії, Уельсі, Шотландії, Північній Ірландії. Це пов'язане з історичними особливостями країни й відображає

характер адміністративного поділу. Центрального органу управління освітою не існує. В Англії всі освітні процеси контролює створене в 1944 р. Міністерство (департамент) освіти і науки, що у 2002 р. трансформоване в Міністерство освіти і кваліфікації. В Уельсі всі навчальні заклади, крім університетів, підпорядковані місцевому управлінню освіти. У Шотландії та Північній Ірландії освіта перебуває під керівництвом департаментів. Із цих причин законодавча база освітньої галузі Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії не є систематизованою. Закони про освіту затверджує парламент, а накази про їх запровадження розробляють органи виконавчої влади кожної адміністративно-територіальної одиниці країни. Нині під керівництвом Міністерства освіти і кваліфікації систему освіти контролюють такі підрозділи: Відділ кваліфікацій навчального плану, що гарантує узгодженість навчальних програм із Національним навчальним планом шкільної освіти; Агентство підготовки педагогів, яке розробляє й акредитує курси професійної підготовки педагогів, а також запроваджує стандарти; Бюро стандартизації освіти, що моніторить якість професійної підготовки педагогів та їхньої практичної діяльності; Відділ кваліфікаційного оцінювання, який акредитує навчальні програми вищої освіти [56].

Нормативно-правове підґрунтя системи дошкільної освіти у Великій Британії забезпечене низкою документів. У 1944 р. видано Закон «Про освіту», згідно з яким у дошкільній освіті Сполученого Королівства регламентовані зміни: розширення дошкільної освіти, затвердження терміну підготовки педагога дошкільної освіти (від одного до двох років), зміщення акценту з практичної підготовки на теоретичну, підвищення кваліфікації педагога дошкільної ланки [367].

У 1972 р. ухвалено Закон «Про місцеве самоврядування», відповідно до якого педагогічні коледжі інтегрувалися до державного сектору вищої освіти й перетворилися на інститути вищої освіти [422].

Закон «Про реформування освіти» 1988 р. окреслив провідні напрями реформування освіти:

- підтримання раннього розвитку дитини;
- удосконалення стратегії розвитку мовної та числової грамотності;
- розвиток спроможності навчальних закладів успішно втілювати інновації тощо.

Названий закон сприяв проведенню структурного реформування всіх ланок освіти. Таке реформування пов'язане з недостатньо високим освітнім рівнем населення країни, оскільки в цей період помітне послаблення конкурентоспроможності фахівців у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, порівняно з іншими державами [371].

У 90 роках ХХ ст. вийшла низка законів, яка стосувалася розвитку дошкільної освіти. Зокрема, Закон 1994 р. «Про освіту» сприяв підвищенню якості викладання (розробленню нових навчальних програм), розвитку партнерських взаємин майбутніх учителів дошкільної ланки із закладами дошкільної освіти [367]. Згідно із Законом «Про подальшу та вищу освіту» («Further and Higher Education Act») 1992 р., коледжі почала контролювати держава через централізоване фінансування й інспектування. Їх вивільнено з-під залежності місцевої влади та перетворено на незалежні заклади. Студентам надано змогу опанувати кілька спеціальностей, підготуватися до науково-дослідницької роботи, здобути рівні бакалавра, магістра, доктора [383].

У 1996 р. ухвалено Закон «Про дошкільну освіту, про отримання грантів» («Nursery Education and Grant-Maintained Schools Act»), що передбачав надання дотації на освіту в дитячих установах і дозволу на запозичення у вищих школах, які підтримувані грантами. У цьому документі подано положення про дошкільну й вищу освіту в контексті грантів [424].

Відповідно до Закону «Про викладання та вищу освіту» («Teaching and Higher Education Act») 1998 р., створено генеральну вчительську раду для



реєстрації вчителів, уведено термін вступу на посаду впродовж одного року. Закон сприяв регуляції питань вищої та післядипломної освіти [458].

Закон «Про шкільні стандарти та їхню структуру» («School standarts act») 1998 р. регламентував, що всі педагоги, які мають статус кваліфікованого вчителя, мають зареєструватися в генеральній учительській раді. Прийом на роботу до дитячих навчально-виховних закладів почали регулювати освітніми нормами (стандартами здоров'я) [446].

У Законі «Про вищу освіту» 1998 р. зазначено, що всі кваліфіковані педагоги дошкільної освіти, починаючи з 1999 р., зобов'язані пройти впродовж навчального року випробувальний термін у закладі дошкільної освіти [458]. Закони «Про педагогічну та вищу освіту» 1998 р. і «Про умови праці та заробітну плату вчителів» 2002 р. стосуються кардинальних змін правового статусу педагогів. Згідно з названими законами, змінилися підходи до структури педагогічного навантаження педагога та до структури його заробітної плати, яку відтоді нараховують з огляду на кваліфікацію вчителя.

У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії на початку ХХІ ст. була видана низка директивних матеріалів освітньої проблематики. У 2002 році набув чинності Закон «Про освіту» («Education Act»), де сформульовано нове положення про освіту, а також про навчання й опіку дітей. Згідно із законом, усі заклади вищої освіти зобов'язані викладати широку та збалансовану навчальну програму, яка має сприяти духовному, моральному, культурному розвитку дітей та молоді, готувати їх до життя, а також забезпечувати добробут дітей [368].

У Законі «Про освіту та інспекцію» 2006 р. зазначено обґрунтовані гарантії проти упередженого чи невірноваженого викладання та пропаганди політичних поглядів у навчальних закладах, що фінансовані державою. У документі наголошено, що метою освітніх закладів має бути забезпечення дітей та молоді навчанням відповідно до закону. Крім того, закон змінив режими інспекції, а також опіку дітей дошкільного віку [369].

Закон «Про вищу освіту» 2004 р. регламентував плату за навчання:

- плата за освіту у ЗВО – від 3000 фунтів стерлінгів на рік за виплатою, коли випускник стане отримувати 15 тис. фунтів стерлінгів на рік і вище;
- студенти з малозабезпечених сімей отримуватимуть до 3 тис. фунтів стерлінгів матеріальної допомоги, що складається з 1200 фунтів стерлінгів субсидії; 1500 фунтів стерлінгів гранту; 300 фунтів стерлінгів стипендії;
- студентський кредит до 4 тис. фунтів стерлінгів на рік під низький відсоток; кредит і борги за оплату мають бути списані через 25 років [22; 241; 427;].

Студенти не платили за навчання авансом. До того ж університети мають право пред'являти випускникам рахунок до 3000 фунтів стерлінгів на рік. Диплом коштуватиме студентові на 30 % дорожче. Як зауважив Т. Блер, здобувати вищу освіту стало більше людей [241]. Крім законів, нормативними актами в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є положення, наприклад: положення 2007 р. (SI 2007/3490) зі змінами та доповненнями «Про надання інформації батькам», що викладено в Законі «Про опіку над дітьми» («Childcare Act») у 2006 році; положення 2014 р. (SI 2014/2147) «Про місцеві органи влади» (обов'язок із забезпечення дошкільними закладами дітей раннього віку без оплати) [408].

У розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії присутню роль відіграють також міжнародні документи, деякі з них представлено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

*Міжнародні нормативно-правові документи  
з розвитку дошкільної освіти*

№ з/п	Назва документа	Рік видання	Джерело	Зміст документа
1.	Конвенція ООН «Про права дитини»	1989, 1995	[228]	Міжнародний документ, який гарантує права дитини на освіту, виховання, життя, що їх мають забезпечити держава, громадянськість, батьки.
2.	Освітня політика ЮНЕСКО у сфері дошкільної освіти	2014	[431]	Документ окреслює перспективи покращення дошкільної освіти в майбутньому.
3.	Внесок дошкільної освіти в інтересах сталого суспільства	2008	[453]	На цьому міжнародному семінарі йшлося про дошкільну освіту, яка закладає основу для навчання та розвитку протягом усього життя, про її внесок у розбудову сталого суспільства.
4.	Резолюція міжнародної конференції, організованої ЮНЕСКО	1990	[417]	Резолюція присвячена затвердженню статусу дошкільного дитинства.
5.	Меморандум «Про вищу освіту в країнах ЄС»	1991	[231]	Дипломатичний документ, де йдеться про розроблення єдиної стратегії в професійній підготовці фахівців дошкільної освіти. Наголошено на необхідності підвищення рівня цієї професійної підготовки. Зазначено, що кожен майбутній фахівець має набувати досвід ще в країнах ЄС.

6.	Резолюція з модернізації професійної освіти й навчальних систем у європейських країнах	2002	[16]	Резолюція відіграла помітну роль у європейській інтеграції професійної підготовки фахівців дошкільної ланки у Великій Британії в системі неперервної освіти. Окреслено складники «європейськості: європейські знання, європейський професіоналізм, європейська громадянськість, європейська мобільність».
7.	Декларація «Про гармонізацію архітектури європейської вищої освіти – Болонський процес»	1998	[20; 241]	У Декларації, підписаній міністрами освіти Великої Британії, Німеччини, Італії, Франції, представлено позиції з розвитку дошкільної освіти: уведення двоциклового навчання, кредитної системи, контролю якості освіти, стандартів освіти, орієнтація на кінцевий результат. Усе це має зробити європейську вищу освіту конкурентоспроможною.

У 1998 р. міністри освіти Великої Британії, Німеччини, Італії та Франції підписали Декларацію «Про гармонізацію архітектури європейської вищої освіти» під назвою «Болонський процес», де представлено такі позиції: уведення двоциклового навчання; запровадження кредитної системи за прикладом ECTS (така нагромаджувальна система здатна працювати в межах концепції «Навчання впродовж усього життя»); контроль якості освіти (оцінювання ґрунтоване не на тривалості, а на знаннях, уміннях, навичках, які отримали випускники); затвердження стандартів транснаціональної освіти; розширення мобільності; забезпечення працевлаштування, орієнтація ЗВО на кінцевий результат, використання додатка до диплома, що рекомендований ЮНЕСКО; залучення до Європи більшої кількості студентів з інших регіонів світу [20; 241].

Представлені Болонським процесом позиції мають зробити європейську вищу освіту конкурентоспроможною в змаганні за розум і престиж [241]. Міжнародна конвенція «Про права дитини» – це унікальний правовий документ високого рівня, статті якого охоплюють як громадсько-політичні, так і соціально-економічні й культурні права дітей від народження до повноліття. Стаття 6 Конвенції регламентує: «Кожна дитина має право на життя». Це право водночас є правом на роботу, освіту, виховання, що повинні забезпечити батьки, громадськість, державна влада [249].

На державному рівні увагу зосереджено на дітях, зокрема й дошкільного віку. Лише в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. ухвалено численні закони, що регламентують поліпшення роботи з дошкільнятами, підвищення рівня підготовки фахівців дошкільної освіти. Зокрема, у 1989 р. оприлюднено Закон «Про дітей» («Children Act»), де викладено зміни до попереднього Закону «Про дітей». Зміни стосуються діяльності дитячих будинків, громадських будинків, добровільних будинків і громадських організацій, а також надання послуг місцевого самоврядування для дітей, що потребують допомоги [318].

У 1975 р. розроблено програму «Допомога дітям» («Child Benefit»), згідно з якою держава надавала щомісячний платіж батькам багатодітних сімей на забезпечення дошкільною освітою дітей, народжених у Сполученому Королівстві [164]. У 2006 р. набув чинності Закон «Про опіку над дітьми» («Childcare Act»), до затверджене положення про повноваження та обов'язки місцевих органів влади й інших органів Англії щодо покращення добробуту малечі; положення про повноваження та обов'язки органів місцевого самоврядування в Англії й Уельсі стосовно догляду дітей; положення про регулювання та інспектування догляду дітей в Англії. Закон зобов'язує місцеві органи влади Англії забезпечити дітей раннього віку безкоштовним перебуванням у дошкільних закладах відповідно до регламенту [314].

Держава турбується про дітей і в такий спосіб: у 2002 р. ухвалено документ «Захист дітей: недопущення некваліфікованих осіб до роботи з дітьми

й молоддю у сфері освіти». Створено спеціальний орган – Бюро кримінального досьє (Criminal Records Bureau, CRB), який надає консультації керівникам дошкільних закладів, інших установ, пов'язаних із дітьми, щодо рівня відповідності кандидата конкретній роботі з дітьми.

У 2003 р. в Англії, у 2004 р. в Уельсі видана постанова «Про освіту» (санітарні норми), згідно з якою необхідно перевіряти здоров'я абітурієнтів, що вступають до закладів з підготовки вихователів закладів дошкільної освіти [231]. У 2004 р. ухвалено черговий закон «Про дітей» («Children Act»), який запроваджує посаду Дитячого уповноваженого; забезпечує надання послуг місцевими органами влади дітям та молоді; передбачає стосовно Уельсу консультативні й допоміжні послуги, пов'язані з сімейними провадженнями. Закон містить також положення про приватне виховання, догляд дітей та усиновлення, про захист розумного покарання, про надання грантів для дітей і сімей тощо. Згаданий уповноважений долучається до судових процесів та відповідає за публікацію матеріалів, що стосуються дітей [319].

У 2014 р. набув чинності Закон «Про дітей і сім'ї», де сформульовано низку положень про дітей з особливими освітніми потребами. У 2016 р. ухвалено новий Закон «Про опіку над дітьми» («Childcare Act»). Документ містить положення, які забезпечують додаткове право підтримки та догляду дітей батьків, які працюють. Закон гарантує доступ батьків до інформації про введення безкоштовного догляду дітей та про інші послуги в цій сфері. На державного секретаря покладено обов'язок забезпечувати 30 годин безкоштовного догляду дітей кваліфікованих батьків, які працюють. Закон вносить деякі зміни до Закону «Про опіку над дітьми» 2006 року, проте останній і надалі залишається основним законом, що регулює надання допомоги дітям [315].

Виклад фактів засвідчує турботу держави в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії про дітей дошкільного віку. Лише в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. ухвалено низку законів, що

регулюють підтримку дітей батьків, які працюють; положення про дітей з особливими освітніми потребами; положення про обов'язки місцевих органів влади щодо покращення добробуту дошкільнят; розроблено програму «Допомога дітям»; постанову про санітарні норми та ін.

У країні розроблено стратегію Департаменту освіти на 2015 – 2020 рр. («DfE Strategy 2015 – 2020»), що забезпечує якісну підготовку дітей до школи. Передбачено безкоштовне забезпечення навчання дітей із раннього (дворічного) віку для підтримки сімей, аби вони мали більше можливостей для працевлаштування. Особливо це стосується матерів, які зможуть повернутися до роботи або збільшити кількість робочих годин, що підвищить національну продуктивність і покращить життя населення. Уряд спрямував мільярд фунтів стерлінгів на рік для догляду дітей, зокрема 300 мільйонів фунтів, для збільшення погодинної ставки, що виплачують постачальникам послуг, для більш справедливого й стабільного розподілу фінансування постачальників [347].

Пошук найбільш ефективної педагогічної стратегії стосовно дошкільнят призвів до появи фундаментального дослідження «Ефективна педагогіка дітей раннього віку» (2019 р.). Термін «педагогіка» застосований щодо методик навчання в процесі підготовки вчителя дошкільної освіти. У праці схарактеризовано проблеми використання інтерактивного навчання в початковій школі, а також уведення деяких аспектів вивчення дітьми навколишнього середовища [441].

Забезпечення високої якості підготовки до початкової школи дітей як на інтелектуальному, так і на соціальному рівні висвітлює проект «Ефективне забезпечення дошкільної освіти» 2004 р. Це перше велике європейське дослідження, присвячене розвитку дітей від 3 до 7 років. Проект окреслює питання впливу на дитину домашнього середовища та дошкільного закладу, досліджує характерні особливості практики майбутніх фахівців дошкільної освіти [372].

Знаковою подією в управлінні якістю освіти на національному рівні стало створення в 1992 р. Управління стандартів в освіті (Office for Standards in Education – Ofsted) – державної інспекції, підзвітної парламенту й незалежної від Міністерства освіти. Очолює Ofsted головний інспектор (Her Majesty’s Chief Inspector of Schools), повноваження якого за статутом полягають у підготовці парламенту щорічної доповіді, що містить результати інспекторських перевірок. У сучасних умовах Ofsted перевіряє різні типи закладів освіти – як субсидовані школи та академії, так і незалежні заклади, зокрема дошкільні. За результатами інспекторських перевірок публікують доповіді, що містять таку інформацію:

- опис закладу освіти;
- загальна ефективність діяльності закладу освіти;
- навчальні досягнення та стандарти;
- якість надання освітніх послуг, якість курикулуму тощо;
- лідерство та управління;
- якість надання закладами освіти здоров’язберігальних послуг;
- рівень безпеки педагогів у межах освітнього закладу;
- рівень задоволення педагогів освітніми послугами;
- межі позитивного внеску учнів;
- рівень розвитку навичок, необхідних учням для досягнення

економічного благополуччя в майбутньому [428].

Вагому роль у підготовці фахівців дошкільної освіти відіграють Національний курикулум дошкільної освіти 1988 р. та програма «Early Years Foundation Stage» («Формування основ особистості дитини на ранніх етапах її розвитку»). Це комплексна програма, ухвалена на державному рівні у 2008 р. й успішно застосовувана в усіх дитячих закладах. Її основний зміст – вимоги, що стосуються здоров’я, навчання й розвитку дошкільнят.

Програма допомагає педагогам і батькам оптимальним чином організувати ранній етап розвитку дитини, скеровувати її через комплексне



особистісне вдосконалення, розширюючи потенціал та освітні можливості. У програмі описано навички та вміння, які потрібно формувати в маленьких дітей під час навчання. Виокремлено чотири ключові постулати: унікальність кожної дитини; підготовлене середовище; позитивні взаємини з педагогом; навчання й розвиток. Кінцева мета програми – самостійна ініціативна дитина, яка довіряє педагогу, поважає себе та оточення.

Досвід, якого дитина набуває протягом перших років життя, є вирішальним. Уряд Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії надає програмі раннього розвитку великого значення й офіційного статусу. Застосування цієї програми гарантує, що всі діти, які відвідують дошкільні установи, перебувають у безпечному, захищеному й щасливому середовищі існування, де вони можуть гратися та повноцінно розвиватися.

Педагоги, які працюють за програмою, будують свою професійну діяльність згідно з такими принципами:

- кожна дитина є хорошим учнем від народження, який може бути життєрадісним, обдарованим, рішучим і впевненим у собі; діти – це передусім особистості, кожна зі своїм унікальним набором здібностей; планування освітнього процесу починається зі спостереження за дітьми, аби зрозуміти й проаналізувати їхні інтереси, потреби, рівень розвитку;

- дитина вчиться бути сильною та незалежною, зважає на ніжні й міцні взаємини з батьками, викладачами, іншими значущими людьми; батьки є першими та постійними педагогами для своїх дітей; коли батьки й фахівці закладів дошкільної освіти працюють разом, це дає найкращі результати в справі розвитку та навчання дітей;

- навчання має бути активним, із залученням різних людей, предметів, уявлень, з участю в різних подіях, заходах, які захоплюють дітей та утримують їхню увагу протягом тривалого часу;

- діти вчатьсЯ й розвиваються різними шляхами, із різною швидкістю, але всі галузі навчання та розвитку однаково важливі й взаємопов'язані;

– гра – це серце програми; діти повинні грати, щоб отримувати задоволення, розуміти й освоювати навколишній світ; ігри дітей відображають різноманітність їхніх інтересів і пристрастей, а також різні рівні розвитку;

– у своїх іграх діти отримують знання дедалі вищого гатунку; ігри з ровесниками – важливий фактор розвитку дітей; ігри за участі дорослих – значущий інструмент навчання [361].

На забезпечення широкої, збалансованої та системної програми навчання в Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії спрямований уже згаданий «Національний курикулум» 1998 р. У документі чітко зазначено, що саме діти, студенти, усі, хто навчається, мають знати стандарти якості знань. Курикулум виконує такі важливі організаційно-педагогічні функції:

– чітко окреслює основні напрями й педагогічні засади організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та школах країни;

– затверджує та роз'яснює терміни, які використовують в освітньому процесі діти, студенти, учителі;

– формулює державні вимоги до знань і критеріїв оцінювання знань тих, хто навчається, підвищує вимоги до педагогічної професії;

– змінює спрямування навчання з процесу на результат [463].

У «Національному курикулумі» наголошено: педагог-дошкільник має чітко знати мету й принципи навчання стосовно шести основних напрямів (особистісний, соціальний, емоційний, мовний, математичний, фізичний розвиток дитини); володіти професійними знаннями та методами [129; 463].

Уряд Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії звертає увагу на розвиток раннього дитинства, підготовку педагога дошкільної освіти, оскільки створення комплексної британської національної програми дошкільної освіти й «Національного курикулуму» дошкільної освіти на державному рівні, надання їй офіційного статусу, упровадження в освітнє життя сприяють розвитку дошкільної освіти в країні.

Підвищення рівня професійної підготовки педагогів дошкільної освіти оптимізувало введення у 2011 р. статусу професіонала з дошкільної освіти (EYPS). Для його отримання педагоги долучаються до процесу професійної сертифікації, обов'язково оволодівають усіма стандартами професійної підготовки [164].

Запроваджено статус кваліфікованого педагога (кінець 1980-х років) як офіційний сертифікат якості професійних навичок учителя. Унаслідок усіх цих реформ відбулася переорієнтація професійного навчання з процесу на результат, що є гарним зразком для запозичення.

Важливу роль у забезпеченні високої якості підготовки дітей до школи відіграє й урядова ініціатива «Включення кожної дитини» (2003 р.). Вона представлена такими директивними документами, як Закон «Про дітей» 2004 р., Закон «Догляд дітей та оплата праці» 2009 р., «Урядовий шотландський документ» 2014 р., які забезпечили якісну підготовку педагогів дошкільної освіти, оптимізували базову освіту дошкільників [164].

Позитивні результати державного регулювання системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти такі:

- у кінці XX – на початку XXI ст. збільшилося фінансування дошкільної освіти [331];
- у 2008 р. введена інтегрована кваліфікаційна рамка, структура якої узгоджена з Європейською кваліфікаційною рамкою, що являє собою, як зазначає Є. Вишневська, першу міжнародну систему, яка охоплює всі кваліфікації та ґрунтована на результатах навчання, її мета – спростити проведення кваліфікації, отриманої в різних місцях, пристосувати кваліфікації до потреб ринку праці й громадянського суспільства, що сприятиме пропагуванню неперервної освіти та розвитку демократичного суспільства [440; 29];
- у процесі проведення освітньої реформи у 80 роках XX ст. вищу освіту в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії

переведено до університетського рівня, запроваджено академічні педагогічні ступені (бакалавр педагогіки, бакалавр наук в освіті, магістр освіти); у цей період суттєво зросли вимоги до практичної підготовки педагогів дошкільної освіти [231];

– результатом реформи базової педагогічної освіти стало введення у 1992 р. національних професійних кваліфікацій у сфері догляду дітей, що базовані на таких основних компетенціях, як забезпечення добробуту, навчання й розвитку дітей дошкільного віку; запровадження певного ступеня спеціалізації покращило стандарти підготовки професіоналів і підвищило якість надання послуг дошкільної освіти;

– у 90 роках ХХ ст. уведено обов'язкову бакалаврську освіту педагогів-дошкільників; збільшено термін підготовки фахівців дошкільної ланки до 4 років; у 2010 р. сформульовано вимогу щодо обов'язкового здобуття освітнього рівня «магістр» для педагогів дошкільної ланки;

– у кінці 90-х років ХХ ст. запроваджено національну професійну кваліфікацію в об'єднаному центрі лідерства (NPQICZ) для підтримки керівників дитячих центрів; у цей період введено стандарти вступу в педагогічну діяльність, які сприяли розв'язанню проблем методики викладання, планування навчально-виховного процесу, оцінювання роботи дітей, моніторингу [164; 231].

«Стратегія департаменту освіти на 2015 – 2020 рр.» [347] регламентує отримання якісної дошкільної освіти, забезпечує підготовку дітей до школи та професійну підготовку педагога дошкільної освіти завдяки проведенню низки важливих заходів:

– дослідження «Ефективна педагогіка дітей раннього віку»;

– проект «Ефективне забезпечення дошкільної освіти»;

– створення стандартів в освіті, «Національного курикулуму дошкільної освіти», «Британської національної програми дошкільної освіти»;

- запровадження статусу професіонала з дошкільної освіти (EYPS), статусу кваліфікованого педагога;
- розроблення урядової ініціативи «Включення кожної дитини»;
- налаштування державного регулювання системи професійної підготовки педагога дошкільної освіти на підвищення якості освітніх послуг (збільшення асигнування сектору дошкільної освіти, уведення кваліфікаційної рамки, визначення кількості кредитів);
- доведення вищої освіти до університетського рівня, упровадження академічних ступенів (бакалавр педагогіки, бакалавр наук в освіті, магістр освіти); підвищення вимог до практичної підготовки педагогів дошкільної освіти;
- створення ради з акредитації педагогічної освіти – РАПО; уведення до навчального процесу національних професійних кваліфікацій у сфері догляду дітей; запровадження обов’язкової бакалаврської освіти педагогів дошкільної освіти, пізніше – магістерської.

У ХХ – ХХІ ст. створено різні організації – ради, агенції, асоціації з підготовки фахівців дошкільної освіти. Перелік, термін створення та їхні функції представлено в табл. 2.3.

**Таблиця 2.3**

*Організації з підготовки фахівців дошкільної освіти  
в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії*

Назва організації	Рік створення	Функції
Рада з акредитації педагогічної освіти	1984	Створена для підвищення вимог до педагогічної професії. Рада окреслювала зміст програм професійної підготовки педагогів; проводила централізований контроль.
Агенція з педагогічної підготовки	1994	На зміну Раді з акредитації педагогічної освіти була створена агенція. Зміст педагогічної підготовки змістився з теоретико-орієнтованих предметів (педагогіка, психологія, соціологія та ін.) на предмети практико-орієнтовані.

Національна асоціація вихователів	1906	Асоціація створила систему підготовки вихователів у волонтерських дитячих садках.
Започатковано дитячий садок просто неба в Дептфорді	1913	Сестри Макміллан відкрили садок для дітей від 2 до 5 років.
Створено педагогічний коледж на базі дитячого садка в Дептфорді	1933	У коледжі готували педагогів для дітей від 3 до 5 років.
Регіональна рада коледжів і педагогічних факультетів (RCCDES) Національна рада з підготовки та навчання вчителів (NCTET)	70-ті роки XX ст.	Ці організації відповідають за визнання всіх професійних кваліфікацій педагогів.
Рада фінансування університетів	80-ті роки XX ст.	Рада відповідає за розподіл коштів університетів за новими контрактними домовленостями.
Національна рада професійних кваліфікацій (NCVQ)	1986	Мета ради: організація структури професійних кваліфікацій у сфері догляду дітей дошкільного віку.
Рада з питань якості вищої освіти (HEQC)	1991	Рада перевіряє якість підготовки фахівців дошкільної освіти та її відповідність рівням підготовки.
Відділ з оцінювання якості	1991	Державна організація, яка перевіряє якість вивчення предметів.
Агентство підготовки вчителів	1994	Мета агентства полягала в підвищенні якості підготовки фахівців дошкільної освіти.
Генеральна вчительська рада	2000	Її функція – ведення реєстру вчителів.
Запровадження терміну вступу на посаду	1999	В Англії термін введено в 1999 р., в Уельсі – у 2003 р. Термін вступу на посаду триває впродовж року.

Складена автором на основі джерел [164; 430).

Мета названих у таблиці організацій полягає в розподілі коштів університетів; перевірці якості підготовки фахівців дошкільної освіти; веденні реєстру вчителів тощо. Зокрема, у 1984 році створена Рада з акредитації педагогічної освіти (РАПО), що сприяла вдосконаленню змісту професійної підготовки. Акредитацію навчальних курсів проводила Рада з акредитації педагогічної освіти разом з інспекційною службою [164; 430].

У 70 роки XX ст. були створені Регіональна рада коледжів педагогічних факультетів (RCCDES) і Національна рада з підготовки та навчання педагогів (NCTET), що відповідають за визнання професійних кваліфікації педагогів і створення рекомендацій із планування системи педагогічної освіти.

У 1994 р. засновано Агентство підготовки вчителів, мета якого полягала в підвищенні якості підготовки фахівців дошкільної освіти через залучення здібних на основі «Статусу кваліфікованого педагога» (QTS) та інших організацій із підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії.

Варті уваги аналітичні документи для публічного обговорення ухвалених директивних матеріалів, їх роз'яснення й надання консультацій – Білі книги та Зелені книги, що видають періодично. Білі книги (White Paper) – описують завдання та логіку дій уряду в певній галузі державної політики. Їх публікують як розпорядчі документи, що можуть містити коротку версію законопроекту, який планують ухвалити [16].

Зелені книги – слугують практичним керівництвом для всіх виконавчих та урядових установ центрального рівня, що застосовують для ухвалених рішень. Мета Зелених книг – забезпечити затвердження або схвалення тільки тієї політики, програми або проекту, у ході розроблення яких подано чіткі відповіді на такі запитання: «Чи існують більш ефективні способи досягнення поставленої мети?»; «Чи можуть ці ресурси принести більше користі в інших галузях?».

Зелені книги містять керівництво з проведення комплексного економічного, фінансового, соціального, екологічного оцінювання державної політики, програми або проекту, проектів будь-яких видів та обсягів. Їхнє завдання – підвищити прозорість і послідовність процесу експертизи та оцінювання програм і проектів, що впроваджують усі урядові установи й агентства [461].

У Зеленій книзі уряду «Ера освіти» (1998 р.) сформульовано державну програму під назвою «Університет для промисловості», покликану організувати співпрацю з різними інституціями для підтримки дистанційного навчання серед окремих осіб і підприємств. Завдання програми такі: аналіз потреб ринку та клієнтів; підвищення рівня попиту на освіту; забезпечення високої якості навчальної продукції тощо. Для виконання цих завдань створено лінію допомоги «Навчання напряму» та мережу навчальних центрів [109; 241].

У Зеленій книзі «Століття навчання» (1998 р.) урядом обґрунтовано стратегію навчання впродовж життя. У Білій книзі «Вища освіта: нові підходи» (1991 р.) у Сполученому Королівстві запропонована єдина структура фінансування для Англії, Уельсу, Шотландії. У цих країнах створені ради з фінансування. Крім того, коледжі в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії отримали статус університету, що дає їм змогу присуджувати наукові ступені [231].

У Білій книзі «Майбутнє вищої освіти» (2003 р.) викладена стратегія уряду щодо реформування системи вищої освіти з таких ключових питань: розширення вищої освіти, доступ до неї сімей із низькими доходами (уведення нової системи студентської платні), створення нових професійних стандартів освіти, удосконалення зв'язку вищої освіти з інституціями, активізація досліджень у ЗВО [241].

Отже, у XX – XXI ст., згідно з директивними матеріалами, у регулюванні вищої педагогічної освіти в Сполученому Королівстві відбулися великі позитивні зміни: укрупнення педагогічних коледжів; розроблення нової



стратегії – підвищення престижу педагогічної професії; удосконалення професійної підготовки педагога дошкільної освіти; розгортання післядипломної освіти, посилення інноваційності; створення стандартів в освіті, «Національного курикулуму дошкільної освіти», «Британської національної програми дошкільної освіти»; запроваджено статус професіонала з дошкільної освіти, статус кваліфікованого вчителя; налаштування державного регулювання системи професійної підготовки педагога дошкільної освіти на підвищення якості освітніх послуг; виведення вищої освіти на університетський рівень, упровадження академічних ступенів (бакалавр педагогіки, бакалавр наук в освіті, магістр освіти). Створені в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії Білі й Зелені книги сприяють публічному обговоренню директивних матеріалів, їх роз'ясненню; підвищенню прозорості процесу експертизи та оцінювання програм і проектів, що впроваджують усі урядові установи й агентства.

### ***Висновки до другого розділу***

У контексті періодизації розвитку дошкільної освіти зафіксовано загалом прогресивний розвиток галузі в Сполученому Королівстві протягом майже чотирьох століть. Зокрема, у період XVIII – початку XIX ст. відбувалося зародження дошкільної освіти: відкриття моніторіальних і дитячих шкіл для захисту дітей 2 – 7 років від негативного впливу вулиці, забезпечення знаннями для вступу на роботу у віці 8-9 років. Учені та педагоги добирали неформалізовані методи навчання дошкільників. У цьому сенсі діяльність Р. Оуена мала позитивний вплив на розвиток дітей.

Період середини XIX – кінця XIX ст. – це становлення дошкільної освіти. Відкрито дитячі садки, діти від 5 до 7 років навчалися в дитячих школах, від 2-3 до 5 років – у ясельних закладах. Розпочалася систематична підготовка вихователів у дворічних педагогічних коледжах, які пізніше були

трансформовані в коледжі денного навчання. Створено педагогічні програми, спрямовані на подолання таких недоліків, як формалізовані заняття, велика наповнюваність класів, брак кваліфікованих педагогів, відсутність концептуальних підходів до вдосконалення змісту й методів навчання.

Період початку ХХ ст. вирізняється появою безкоштовних дитячих садків, центрів для дошкільнят, ясельних шкіл; розробленням концепції «Ясельні школи». Коледжі денного навчання реорганізовані в педагогічні факультети університетів, до навчальних планів яких уведено три групи предметів: загальноосвітні, педагогічні, практичні.

Воєнні роки (1939 – 1945 рр.) дали поштовх для розвитку дошкільної освіти через попит на робочу силу жінок. Після Другої світової війни вважали, що, згідно із законом «Про освіту» (1944 р.), освіта в дитячих садках стане універсальною, але впродовж 50 – 60-х років зменшувалося її державне забезпечення. У 70 роки діяла урядова «Програма допомоги місту»: спрямовували кошти для створення додаткових місць для малят, розробляли програми мовного й математичного розвитку, але фінансовий фактор гальмував удосконалення теоретико-методичної бази дошкільних закладів, що компенсували зусиллями передових учених та благодійників.

Досліджено нормативно-правове забезпечення системи дошкільної освіти в Сполученому Королівстві (Міжнародна конвенція «Про права дитини», Закон «Про освіту», Закон «Про освіту та інспекцію», Закон «Про дітей», Закон «Про дітей та сім'ю», Закон «Про опіку над дітьми», Закон «Про дошкільну освіту, про отримання грантів», «Управління стандартів в освіті», «Британська національна програма дошкільної освіти», «Інтегрована кваліфікаційна рамка», «Національний курикулум дошкільної освіти» та ін.).

Наголошено, що в розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії посутню роль відіграють міжнародні документи: Конвенція ООН «Про права дитини», «Резолюція міжнародної конференції, організованої ЮНЕСКО», Меморандум «Про вищу

освіту в країнах ЄС», «Резолюція з модернізації професійної освіти й навчальних систем у європейських країнах» тощо.

У розділі з використанням численних наукових джерел схарактеризовано структуру системи дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Організацію сучасної дошкільної освіти описано на прикладах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, Німеччини, Франції, Фінляндії, Данії й Польщі. Поряд із відмінними особливостями систем дошкільної освіти в різних країнах виявлено й спільні ознаки. Дошкільна освіта являє собою первинну ланку єдиної системи виховання й навчання, якою опікуються місцеві органи влади, підприємства, релігійні та громадські організації, приватні особи. У більшості країн функціують дитячі ясла, різні дитячі садки з неоднаковою тривалістю роботи та наповнюваністю, різним віком дітей, ігрові майданчики. У названих установах, відповідно до програм, проводять навчання й виховання, метою яких є гармонійний розвиток дітей, формування навичок життя в суспільстві.

Серед особливостей дошкільної системи освіти в різних країнах зафіксовано, що в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії 93 % дошкільних закладів забезпечує держава; у Франції навчання дітей у материнській і початковій школах реалізує один педагог, це засвідчує їхній тісний зв'язок; у Данії велика частина вихователів – чоловіки, що має особливе значення для дітей із неповних сімей; у Швейцарії існує дві концепції виховання дошкільнят, дві різні програми тощо. Наголошено, що генеральним показником для дошкільних закладів усіх аналізованих країн є особлива увага до створення розвивального середовища й організація різноманітних видів діяльності, що сприяють найбільш ефективному загальному розвитку дитини.

## Розділ 3

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

#### 3.1. Система підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії

Вибір Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії для вивчення закономірностей розвитку, інноваційного досвіду підготовки фахівців дошкільної освіти в системі неперервної освіти зумовлений низкою чинників: країна має давню історію університетської освіти (деякі університети були відкриті тисячу років тому; якість британських дипломів дуже висока, визнана міжнародною університетською спільнотою; професійна підготовка фахівців відповідно до світових стандартів ринку праці демонструє високий рівень якості системи університетської освіти [192; 270]).

Наукові аспекти проблеми професійної підготовки фахівців в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії досліджували вітчизняні й зарубіжні науковці: Н. Авшенюк, Н. Бідюк, К. Вебб, Т. Десятов, Б. Джойс, Л. Пуховська, С. Петерсон, та ін.

У Сполученому Королівстві склалася така структура закладів, що готують педагогічні кадри:

- чотирирічні інститути й коледжі вищої освіти (Institutes and Colleges of Higher Education);
- однорічні інститути педагогіки при університетах (Institutes of Education of Universities);
- дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів (Polytechnic Departments of Education);

- 
- чотирирічні школи сценічного мистецтва (Central Schools of Speech and Drama);
  - дворічні технічні коледжі (Colleges of Education Technical) [111, 192].

Середня освіта в країні триває 13 років, два останні з яких присвячені поглибленому вивченню тих дисциплін, які учень планує вибрати для студій у закладах вищої освіти. Школи надають змогу вибрати курси різного рівня складності, що призводить до нееквівалентних атестатів. Право вступу до закладів вищої освіти без іспитів надає атестат про загальну освіту підвищеного рівня («A level»). В умовах її автономії шкіл випускні іспити проводять кілька незалежних екзаменаційних рад. Більшість абітурієнтів університетів має рівень А з трьох дисциплін.

Основну роль у системі вищої освіти відіграють університети, передусім Лондонський, Кембриджський. Оксфордський. Британські університети мають переважно гуманітарне спрямування. Процедура відбору абітурієнтів до британських педагогічних ЗВО – особлива. Цим питанням опікується спеціальне Інформаційне бюро з набору абітурієнтів на педагогічні спеціальності (Graduate Teacher Training Registry).

Для зарахування абітурієнти подають свої заяви до служби приймання в університети й коледжі (UCAS), зазначаючи до п'яти бажаних закладів. Документи направляють до закладів вищої освіти, які ухвалюють рішення про те, чи вартий кандидат зарахування. У країні дотримуються політики відкритої вищої освіти, однак зацікавлені органи затверджують квоти місць (держсекретар з освіти – для педагогів, департамент охорони здоров'я – для лікарів тощо). Якщо кількість заяв перевищує квоту чи кількість вільних місць в аудиторіях, застосовують відбір, форми якого окреслюють заклади вищої освіти. Право на квотування мають й органи розподілу фондів та ресурсів.

Три університети (Oxford, Cambridge, Durham) проводять для абітурієнтів конкурсні вступні іспити. Навчання розпочинається 1 вересня й формально закінчується 30 серпня, але насправді навчальний рік коротший. Кожен заклад

вищої освіти автономний у плануванні навчального року за умови дотримання загальних критеріїв: закінчення занять у червні, кілька тижнів перерви на головні релігійні свята.

Навчальний рік поділений на три частини, але в останній більшість закладів вищої освіти скорочує кількість навчальних годин для надання студентам часу на перегляд матеріалу й підготовку до підсумкових екзаменів. Частина університетів має проміжні канікули (до 8 тижнів) для самостійного навчання студентів. Однак дедалі відчутнішою стає тенденція до двосеместрового року з канікулами між семестрами. Усі заклади вищої освіти автономні у виборі методів контролю роботи й знань студентів: більшість робить наголос на підсумкових екзаменах, часто проводять поточний контроль, з огляду на його результати, ухвалюють рішення про перехід на наступний курс чи рівень. Після закінчення програми першого циклу студент може отримати такі оцінки: найвищу (Class 1); дуже добру (Class 2, Division 1) із правом продовження навчання на другому циклі; непогану (Class 2, Division 2 чи «two–two»); найнижчу (Class 3). Для переходу з першого рівня на другий необхідно виконати високі академічні вимоги (диплом бакалавра з відзнакою) і показати глибокі знання з предмета спеціалізації. Існують винятки, коли на другий рівень зараховують осіб без диплома за перший рівень, а лише за наявності чималого досвіду роботи з вибраного фаху [37].

У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії освітні програми професійної освіти забезпечують кваліфікацію педагогів, яка відповідає 6-му й 7-му рівням компетентнісних характеристик. Зазвичай 6-й рівень – це ступінь бакалавра («Bachelor degree») та базовий рівень («foundation degree») [164].

Найпоширеніші кваліфікації, що забезпечують підготовку фахівців, яка відповідає 6-му рівню компетентнісних характеристик: бакалаври мистецтв («BA = Bachelor of Arts»), наук («BSc = Bachelor of Science»), освіти («BEd – Bachelor of Education»), інженерії («BEng – Bachelor of Engineering»), права

(«LLB = Bachelor of Law»), медицини («MB – Bachelor of Medicine»). Кваліфікація бакалавра має три варіанти «з відзнакою» залежно від кількості поглиблено вивчених і складених дисциплін: «Honours degree» – 1, «Joint Honours degree» – 2, «Combined Honours degree» – 3 (чи більше) дисципліни.

Менш престижне навчання та отримання «посередньої» (Ordinary Pass degree) бакалаврської кваліфікації з непоглибленим вивченням і засвоєнням дисциплін програми [37]. Після отримання ступеня бакалавра фахівець дошкільної освіти опановує програми, що дають право здобути ступінь магістра: магістр наук в освіті («Msc = Master of Sciences n education»), магістр освіти («Msc = Master of Science»), магістр навчання («Master of Teaching»). Це сьомий рівень компетентнісних характеристик.

В окремих частинах Сполученого Королівства, наприклад, в Англії та Шотландії, запропоновано спектр професійних програм для педагогів, які матимуть або вже мають намір працювати з дітьми з особливими потребами. Загалом існують дві групи програм:

- орієнтовані на підвищення професійного рівня за спеціальністю;
- орієнтовані на дослідницьку діяльність [112; 256; 468].

М. Гагарін у навчальному посібнику «Зарубіжна система вищої освіти» зазначає, що більшість абітурієнтів вибирає курси навчання, які забезпечують здобуття першої кваліфікації («undergraduate degree»). Цей диплом потребує 3-4 років навчання [37]. Водночас дослідники по-іншому трактують це питання. Якщо в окремих країнах ЄС для роботи з дошкільнятами достатньо трирічної університетської освіти, то в Англії та Шотландії три роки навчання на рівні вищої школи вважають неповною педагогічною освітою. Таких працівників зараховують тільки до підгрупи робочої сили сектору ЕСЕС (закладів дошкільної освіти та догляду дітей раннього дошкільного віку). Щоб стати повноцінним педагогом, який матиме право працювати в державному секторі, потрібно обов'язково успішно пройти навчання та завершити його впродовж 3-

4-х років. Ця вимога не стосується практиків, які працюють у приватному секторі, що має значно більшу частку у ВВП країни [164; 426].

Структуру системи підготовки педагогів дошкільної освіти у Великій Британії описано в працях Л. Пуховської, Н. Мельник [164, 192] та в зарубіжних дослідженнях [401]. Вагомого значення структурній побудові навчальної програми підготовки педагогічних працівників (взаємозв'язку її компонентів – загальної освіти, спеціальної підготовки, педпрактики) надає Л. Пуховська. Авторка простежила функціонування найбільш поширених моделей:

- паралельна модель, побудована за принципом паралельності вивчення дисциплін упродовж підготовки фахівця;
- послідовна модель, унаслідок застосування якої на першому етапі навчання опановують загальні та спеціальні дисципліни, а на другому – курси психолого-педагогічного циклу, проводять педпрактику [192].

Для Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії характерні паралельна модель і загальний підхід («generic») до професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Як зазначають К. Камерон (С. Cameron), П. Мосс (P. Moss), М. Мельник, це готує майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії, ситуаційних і реляційних (поведінкових) аспектів роботи, а не до виконання конкретних завдань (наприклад тих, що окреслені в перспективному навчальному плані). Педагоги, яких готують відповідно до цього підходу, зазвичай, мають широку кваліфікацію й можуть працювати в різних інституціях (прикладом слугують «сертифіковані дошкільні педагоги» («Certificated early years teachers – CEYT»)) [164; 192; 313].

Сучасні системи освіти Англії, Шотландії, Уельсу й Північної Ірландії відрізняються певними деталями, але основні їхні структури подібні. Усі університети Англії мають високий рівень автономії у виборі курсів, програм і методів навчання. Загальну політику в галузі вищої освіти реалізує



Міністерство освіти й науки через розподіл матеріальних ресурсів. Посередницькі функції між урядом та університетами виконують три ради університетських фондів (Англії, Шотландії, Уельсу), до складу яких входять представники закладів вищої освіти, шкіл і ліцеїв, а також роботодавців. Із 1996 р. розширюється кількість критеріїв, за якими мають діагностувати якість навчальних послуг і рівень закладу. Консультативним органом в оцінюванні слугував комітет ректорів, із 1992 р. перейменований на Комітет із якості вищої освіти.

Закінчивши університет, випускник отримує ступінь або свідоцтво про опановану професію. Варто зазначити, що британські кваліфікації визнані найкращими у світі. Їх можна отримати на всіх рівнях – від базового до найбільш просунутого, з усіх дисциплін (спеціальностей). Професійні кваліфікації затверджують, зазвичай, певні асоціації (ради) за жорсткими вимогами [246].

В англійських стандартах сформульовано вимоги до професійної компетентності педагогів дошкільної освіти. Педагог-дошкільник повинен знати й розуміти мету, принципи, цілі навчання стосовно шести основних напрямів, зазначених у «Національному курикулумі дошкільної освіти»: 1) особистісний, соціальний, емоційний розвиток дитини; 2) спілкування, мова, грамотність; 3) математичний розвиток; 4) знання й розуміння навколишнього світу; 5) фізичний розвиток; 6) творчий розвиток [351].

Для кваліфікації «Дошкільний педагог зі статусом кваліфікованого вчителя» («Early Years Professional with EYP statu») передбачено вимоги щодо компетентностей у роботі з:

- дітьми (забезпечення їхнього гармонійного розвитку та фізичного благополуччя);
- батьками (залучення до розвитку їхніх дітей);
- колегами (робота в команді).

Крім того, обов'язковим є саморозвиток (у галузі грамотності, ІКТ, осмислення передового досвіду), освіта дошкільних педагогів упродовж життя [401].

Підготовка педагога дошкільної освіти відбувається у два етапи: здобуття рівня бакалавра; здобуття рівня магістра. Рівень доктора стосується тих осіб, які вибрали наукову кар'єру.

Отже, система підготовки фахівця дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії має чітку структуру, кожен елемент якої найефективніше виконує покладені на нього завдання. Щоб вступити без екзаменів до закладу вищої освіти, абітурієнт повинен мати атестат підвищеного рівня («A level»). Вступ відбувається через службу прийому в університети й коледжі (UCAS), де майбутній фахівець дошкільної освіти здобуває перший рівень освіти – бакалавр («Bachelor degree»), після чого педагог дошкільної освіти опановує програми, які дають право отримати ступінь магістра («Master of Education»). Перший рівень вимагає 3-4 років навчання.

Для Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії характерна паралельна модель підготовки фахівців дошкільної освіти; розроблені стандарти підготовки, у яких окреслені вимоги до професійної компетентності педагогів дошкільної освіти. Сучасні системи освіти Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії відрізняються окремими деталями, але основні структури подібні.

Модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти вимагає оновлення цієї системи педагогічними кадрами нової генерації. У Польщі система професійної підготовки вихователів пройшла складний історичний шлях, пережила різні політичні та економічні періоди [179]. У її сучасному розвитку можна виокремити такі основні тенденції:

– вагомий вплив на процес реформування освітньої галузі країни розвинених держав та авторитетних міжнародних організацій – ОЕСР, Ради

Європи, Усесвітнього банку програм «Леонардо да Вінчі», «Сократ» та ін.; суть реформ полягає у формуванні загальноєвропейської системи освіти, що ґрунтована на засадах Болонського процесу;

– розв’язання проблем, пов’язаних із сучасною парадигмою освіти, кінцевим результатом чого має стати неперервна освіта впродовж усього життя; це детермінує зміст законодавчої бази освіти; характерними стали розширення мережі навчальних закладів, їх диверсифікація, уведення післясередньої й неуніверситетської освіти, поділ вищої освіти на два рівні;

– демократизація та децентралізація системи освіти, що створює умови для фінансування освітніх закладів із різних джерел; основним джерелом фінансування залишається державний бюджет;

– автономія й самоврядування як ключові аспекти реформи управління освітою [51].

У країні сформульовано такі завдання:

– забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти, індивідуального розвитку людини;

– зміцнення в системі освіти громадського впливу органів самоврядування;

– формування гнучких загальнопрофесійних умінь;

– розвиток неперервної освіти для опанування спеціалізації та професійної майстерності [179].

Унаслідок проведених на початку 1990-х років реформ у країні, оновлено структуру освіти, програми навчання, освітні технології, форми підготовки фахівців дошкільної освіти та законодавчу базу, відповідно до наукових розробок доктора гуманістичних наук у галузі педагогіки Тадеуша Левовицького [145]. Після вступу до Європейського Союзу Польща взяла курс на створення спільних стандартів якості освіти. Що стосується нормативної бази, то в 90 роках ХХ ст. були ухвалені Закони «Про систему освіти», «Про вищу освіту», «Про навчальні заклади професійної освіти», дія яких

поширюється як на державні навчальні заклади, так і на приватні. Зокрема, Законом «Про вищу освіту» передбачене обов'язкове професійне навчання майбутніх педагогів.

Останніми роками в Польщі проводять інтенсивну роботу щодо розвитку національних систем неперервної освіти на всіх рівнях. З'ясовують питання, які стосуються доступу до освіти та професійного навчання, формування й визнання компетентностей і кваліфікацій для підтримки професійної та географічної мобільності громадян Європейського Союзу [462].

Серед форм навчання в Польщі превалюють денна, вечірня, заочна, післядипломна. Крім того, розвивається мережа державних ЗВО, які пропонують освіту, адаптовану до нових вимог ринку праці [292].

У системі вищої педагогічної освіти Польщі впроваджено двоступеневе навчання: ліценціат (бакалавр) – магістр. Підготовка педагогів для дошкільних закладів та початкової школи за рівнем ліценціат триває три роки, її проводять в учительських колегіях, вищих професійних школах, а також у вищих педагогічних школах, академіях, університетах (державних і приватних), які готують і магістрів педагогіки (1,5 – 2 роки) [31].

Підготовка вчителів початкових класів поєднана з підготовкою вихователя для закладів дошкільної освіти. Система дошкільної освіти та виховання існує під назвою «передшкільне навчання» і «передшкільне виховання». Інтегровану підготовку фахівців дошкільної та початкової освіти проводять чотири університети (університет Гданська, університет Марії Кюрі-Склодовської в м. Любліні, педагогічний університет ім. Комісії Народного навчання в м. Кракові, університет ім. Адама Міцкевича в м. Познані). Вивчають такі дисципліни: «Педагогіка дошкільна», «Педагогіка початкового навчання», «Медіанавчання дошкільного та шкільного навчання», «Планування педагогічної праці в дошкільному навчанні та I – III класах», «Методика природничо-екологічного навчання в дошкільному навчанні та початковій школі», «Вступ до педевтології», «Інформаційно-комунікативні технології

навчання», «Психологія навчання», «Педагогічна праця в школі», «Аксіологія», «Андрагогіка». Більшість ЗВО передбачає отримання студентами додаткової кваліфікації, зокрема: педагогіка шкільна та корекційна (Педагогічна академія в м. Варшаві); дошкільне виховання та початкове навчання (Університет ім. Адама Міцкевича в м. Познані); навчання й опікування малими дітьми (Варшавський університет); дошкільне навчання з основами шкільної логопедії (Вища педагогічна школа в м. Варшаві) та ін. [179].

Практичну педагогічну підготовку розпочинають із другого (другий семестр), а найчастіше – із третього року навчання. Вимоги до випускників університету розроблені так, щоб вони одночасно з ґрунтовною базовою педагогічною освітою отримали кваліфікаційну підготовку (спеціалізацію) для викладання предмета (проведення занять) чи здійснення професійної діяльності як працівники дошкільних закладів. Якщо додатковою спеціальністю вчителя є іноземна мова, випускник повинен володіти знаннями мови, що відповідають рівню С 2 Європейської системи опису мовної освіти (ESOKJ). Якщо іноземна мова слугує додатковою спеціалізацією вчителя (підготовка для навчання в 1 – 2 класах початкової школи), випускник повинен відповідати рівню С1 ESOKJ [178].

Польська дослідниця Є. Вишневська, аналізуючи професійний розвиток учителів у контексті сучасних вимог, наголошує на тому, що професія педагога належить до важких професій, оскільки вимагає постійної модернізації. Сучасні зміни в навколишній реальності потребують неперервного професійного розвитку педагога, актуальними завданнями якого є опанування компетенцій і кваліфікації, формування інноваційності й самостійності, готовність до використання новітніх технологій щодо конкретних ефектів навчання [28].

Отже, у Польщі підготовка фахівців дошкільної освіти організована у ЗВО, тут упроваджено двоступеневе навчання (ліценціат – магістр); у процесі підготовки домінує професійна спрямованість процесу навчання; підготовку

вчителя (вихователя) закладів дошкільної освіти поєднано з підготовкою вчителя початкових класів.

Нині педагогічна освіта у Франції – одна з найбільш передових у світі. Законом від 1989 р. освіта проголошена національним пріоритетом. Цей закон отримав назву «Закон орієнтації», оскільки окреслив магістральні напрями розбудови національної освіти на тривалий період. Відтоді розпочалося масштабне й тривале реформування всіх ланок загальної середньої освіти для увідповіднення її з вимогами й потребами високорозвиненого суспільства, підвищення конкурентоспроможності країни у світовому освітньому просторі [143].

Французька система освіти має таку структуру: дошкільна освіта (до 6 років); початкова (6 – 11 років); середня (11 – 18 років); вища освіта. Підготовку фахівців для освітніх навчальних закладів проводять університети, вищі нормальні (педагогічні) школи, інститути [111]. Підготовка вчителів початкової школи й вихователів материнської школи організована переважно в університетських учительських інститутах та в Національному центрі дистанційної освіти [140; 283].

У французьких університетах частина вищої освіти майже повністю відкрита: вступ полягає в записі на навчання, без екзаменів, необхідно лише представити диплом ліценціата, який засвідчує отриману спеціалізацію з гуманітарного або з природничо-математичного профілю, а також рекомендації педагогічних колективів. Друга частина вищої освіти є закритою: прийом до так званих Великих (елітних шкіл) відбувається на підставі суворої селекції кількох претендентів на одне місце. Обдарована молодь спочатку вступає за конкурсом на підготовчі курси, де вимоги вищі, ніж на перших двох курсах університетів. Після навчання на курсах молодь вступає до Великих шкіл. Якщо ж цього не вдається, випускники підготовчих курсів продовжують навчання одразу на третьому курсі університетів (за профілем) [138; 125; 400].

Згідно з принципом меритократизму, до Великих шкіл вступають через високі конкурси, а до університетів – через вільний запис. Майбутні фахівці материнської та початкової шкіл здобувають полівалентну освіту: опановують французьку мову й літературу, математику, історію, географію, іноземні мови, музику, танці, методику та фізичну культуру, техніку мовлення, уміють організовувати освітній процес [138].

Процес педагогічної підготовки педагога дошкільної освіти у Франції має свою специфіку, а саме:

- вивчення курсів за вибором (інтегрованість свідомості, глобальність мислення, педагогічна майстерність, широка інформованість) для формування особистісних якостей педагога;

- викладання педагогіки та психології має бути практично спрямованим;

- під час проходження педагогічної практики використовують підпорядковано-допоміжну модель і модель з опанування аналітичної педагогіки для модернізації педагогічної практики [111];

- починаючи з 2010 р., для педагогів дошкільної освіти запроваджено вимогу обов'язкового здобуття магістерського освітнього рівня, а з 2013 р. сформовано нову політику щодо професійної підготовки та неперервного навчання [164].

У Франції наявні такі категорії педагогів:

- викладачі I ступеня – педагоги закладів дошкільної освіти та початкової школи;

- викладачі II ступеня – викладачі коледжів, ліцеїв, технічних дисциплін, соціальні педагоги;

- викладачі III ступеня – викладачі ЗВО.

Вихователі материнської школи й учителі початкової школи, що мають подвійну спеціальність, працюють із дітьми від початку їх перебування в материнській школі й до закінчення початкової школи, тобто від 2 до 11 років.

Отже, у розвитку педагогічної освіти Франції як однієї з передових важливу роль відіграє законодавче забезпечення, реформування; підготовка педагогів у ЗВО; здобуття полівалентної освіти для підготовки педагогів материнської та початкової шкіл; окреслення вимог до якісної освіти.

Не меншої уваги заслуговує професійна підготовка педагогів у Німеччині. Тут фахівців дошкільної освіти готують у технікумах, спеціальних інститутах, педагогічних коледжах, університетах. Заклади вищої освіти Німеччини поділяють на такі групи: університети (класичні, технічні, загальноосвітні), а також спеціалізовані заклади університетського рівня (вищі школи для підготовки педагогів, теологів, лікарів тощо) (група А); вищі фахові школи зі спеціалізованою фаховою підготовкою (група В); вищі школи (коледжі) мистецтв і музики (група С).

Основа системи вищої освіти – група А. Стандартне навчання триває щонайменше 4 роки. Педагогічні вищі педшколи готують учителів для нижчих рівнів освіти та спеціалізованих шкіл. Злиті з університетами, вони збереглися як окремий вид лише в трьох землях (Баден-Вюртемберг, Шлезвіг-Гольштейн, Тюрингія) [247]. У країні затверджено загальні стандартні правила вступу до ЗВО. Певною мірою допуском до навчання в університеті слугує диплом «Abitur», що видають за результатами навчання в гімназії або в загальній школі за програмою гімназії. Для отримання цього диплома випускникам шкіл необхідно скласти іспити з чотирьох основних предметів. Відповідність освітньому стандарту, зафіксована дипломом «Abitur», зазвичай дає право вступити до університету без іспитів.

Прогнозоване подальше зростання кількості ЗВО, що практикують систему конкурсного відбору абітурієнтів. Основний принцип вищої освіти в Німеччині – так звана «академічна свобода», що допомагає студентові самостійно вибирати перелік дисциплін, які ввійдуть до його диплома. Система вищої освіти також має на меті поєднання навчального процесу з науковими дослідженнями. Ці особливості впливають на графік навчального процесу в



університетах: кожен семестр складається з лекційних періодів (14 – 20 тижнів) і нелекційних, під час яких студент проводить самостійну наукову роботу.

Час навчання у ЗВО поділений на дві стадії. Перша стадія (базова) охоплює вивчення обов'язкових академічних предметів і складання проміжних іспитів; друга стадія – професійні предмети й педагогічну практику [111]. Майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти викладають педагогічні дисципліни (загальна педагогіка, педагогіка здоров'я, соціальна педагогіка, дитяча педагогіка тощо), предмети сфери «Культура й суспільство» (мови, соціологія, релігієзнавство) та сфери «Засоби соціально-педагогічного впливу» (фізична культура, музика, література, праця). У деяких педагогічних інститутах можуть викладати й інші предмети: дошкільна педагогіка, психологія раннього дитинства, конфліктологія, менеджмент освіти, основи роботи з батьками, (педагогічний інститут Швєбіш-Гмюнд), а інститут Людвігсбурга до цього переліку додає ще й методику досліджень дитинства та історію педагогіки [122].

На обох стадіях навчання застосовують різні види занять: лекції, контрольні роботи, практичні заняття, екскурсії, семінари. Студенти старших курсів долучаються до тьюторської роботи з молодшими студентами (з отриманням платні). Кожна дисципліна завершується екзаменами. Після закінчення програми виконують письмову роботу («Hausarbeit»), а також складають усні чи письмові іспити з головних дисциплін [247].

Після закінчення ЗВО фахівці отримують ступінь спеціаліста; університети присвоюють ще й ступінь магістра, який допускає до навчання в аспірантурі. Після 3-5 років дослідницької діяльності, складання державного екзамену й захисту дисертації присвоюють ступінь доктора (промоція). Доктор вищого ступеня (габілітація) можливий після 5-10 років дослідницької роботи та захисту дисертації [205].

Важливою вимогою до педагога дошкільної освіти в Німеччині є підвищення кваліфікації 5-6 разів на рік, тривалістю кожного з курсів від трьох

днів до двох тижнів. Курси присвячено роботі з батьками, методиці організації спостережень за розвитком дитини, діагностиці тощо. Підвищувати свій професійний рівень педагог має і самостійно, ознайомлюючись із сучасними педагогічними та психологічними інноваціями.

Отже, підготовка фахівців дошкільної освіти в Німеччині організована у ЗВО; майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти викладають педагогічні дисципліни, предмети сфери «Культура й суспільство», дисципліни соціально-педагогічного впливу; модель підготовки педагогів вирізняється двофазовістю викладання; вихователі мають відповідати вимогам (підвищення кваліфікації 5-6 разів на рік і систематичне самостійне підвищення рівня знань та вмінь, стажування впродовж одного року).

Данія на початку XXI ст. вибрала єдину модель педагогічної освіти, засновану на особистісно орієнтованій; дослідницько-орієнтованій; практико-орієнтованій концепціях, завдяки яким акцентовано на організації індивідуальної інтелектуальної діяльності, на постійному оновленні знань упродовж життя [237; 144; 138; 233]. Завдяки застосуванню багатоступеневої моделі освіти, створюють умови для розвитку вільної особистості, така модель повніше відповідає вимогам європейського ринку праці [337].

Заклади вищої освіти поділяють на університетський і неуніверситетський сектори. Неуніверситетський складається з-понад 130 спеціалізованих закладів, до яких належать і педагогічні школи, що пропонують переважно два роки (рідко один чи три) фахової освіти з виховання, педагогіки, різних видів мистецтв, соціальної роботи тощо. Ці заклади невеликі, налічують близько 500 студентів, але викладацький персонал має високу кваліфікацію (магістри, доктори філософії). Університетський сектор охоплює 5 класичних і 9 спеціалізованих університетів та 6 академій музики. Викладачі закладів університетського рівня зобов'язані вести активну наукову роботу, брати участь в обмінах та спільних проектах. Їх поділяють на ад'юнктів (контракт три роки) і лекторів (на ставці); доцентів; професорів.

Університети законодавчо регулюють правила й умови вступу, зміст навчання, присудження дипломів і призначення викладачів на посаду. Для спеціалізованих закладів вищої освіти, що готують педагогів, розроблено варіанти правил рамкового законодавства. Щороку Міністерство освіти затверджує кількість місць для набору до закладів системи післяшкільної освіти. Більшість місць призначені для громадян Данії, зарахування яких проводять на основі середніх оцінок випускних екзаменів у гімназіях та інших закладах, де успіх дає вільний доступ до вищої освіти. Менша частина місць запропонована іноземним абітурієнтам і місцевим жителям, які вступають до закладів освіти з власними правилами прийому [247].

Теорія і практика професійної підготовки педагога дошкільної освіти в Данії синтезує європейські та світові тенденції із суто національними особливостями. Навчальний рік у ЗВО складається з двох семестрів: осіннього (із початку вересня до січня) і весняного (січень / лютий – травень / червень). Тижневі канікули припадають на середину семестрів, довші – між ними. Викладання проходить данською мовою, але для доволі великої кількості предметів на старших курсах використовують іноземні мови. Екзаменаційні сесії організовують у січні та червні. Екзамени – письмові чи комбіновані з обов'язковою участю зовнішніх екзаменаторів. Перехід із першого курсу на другий ускладнений додатковим екзаменом [246].

Особливість системи підготовки педагога дошкільної освіти полягає в тому, що базовий (перший) рівень можна отримати в коледжі (сертифікат бакалавра-професіонала) і в університеті (бакалавр педагогіки) за чотири роки навчання. Для здобуття другого рівня навчання триває впродовж двох років, після чого присвоюють науковий ступінь магістра. Повний цикл навчання разом із докторантурою пропонують п'ять університетів у містах Копенгаген (заснований у 1479 р.), Аархус (1928 р.), Одензе (1964 р.), Роскільд (1970 р.), Ольборг (1974 р.) Це дає змогу педагогові продовжити освіту до здобуття

вищого наукового ступеня – доктора філософії або доктора педагогіки [237; 144; 138; 233].

Фахівців дошкільної освіти в країнах Європи готують в університетах, вищих педагогічних університетах, педагогічних академіях (Польща); університетських інститутах підготовки педагогів, вищих нормальних (педагогічних) школах, інститутах (Франція); університетах, вищих школах для підготовки педагогів, спеціальних інститутах, педагогічних коледжах (Німеччина); у закладах вищої освіти неуніверситетського рівня й університетського типу (Данія).

У країнах ЄС існують особливості моделей підготовки фахівців дошкільної освіти. Данія об'єднала академічну університетську й професійну освіту вчителя коледжу, унаслідок чого утворена єдина модель педагогічної освіти – інтегрована, заснована на інноваційних концепціях, завдяки чому педагог дошкільної освіти може оновлювати знання впродовж життя, організовуючи індивідуальну діяльність. Для Німеччини характерні послідовна модель підготовки педагога дошкільної освіти, домінування двофазовості викладання: на першій фазі викладають обов'язкові академічні предмети, на другій – професійні предмети, проводять педпрактику.

Франції притаманна інтегрована модель, яка поєднує теорію, практичну підготовку, фундаменталізацію. У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії запроваджена паралельна модель професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Для Польщі характерне переважання дисциплін педагогічного спрямування. Під час педагогічної практики студенти відвідують початкові школи, дитячі установи, проводять заняття із дошкільнятами та уроки в початкових класах.

Вимоги до підготовки педагога дошкільної освіти в країнах Європи є як спільними (підготовка має супроводжуватися науковим пошуком; здобуття якісної ґрунтовної освіти; практична спрямованість викладання), так і відмінними (вивчення курсів за вибором, модернізація педпрактики (Франція);

підвищення кваліфікації 5-6 разів на рік, самостійне підвищення кваліфікації (Німеччина)). Серед особливостей підготовки педагога – поєднання підготовки вчителя початкових класів із підготовкою вихователя для дошкільних закладів, тобто полівалентна освіта (Польща, Франція).

У країнах Європи існує різниця між професійними профілями щодо дошкільної освіти:

– у Великій Британії – педагог для догляду дітей раннього дошкільного віку (доглядальниця), кваліфікований (або сертифікований) дошкільний педагог, педагог дошкільної освіти, медсестра по догляду дитини;

– у Німеччині – педагог дошкільної освіти, педагог з освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, соціальний педагог, педагог соціальної освіти;

– у Франції – дошкільний педагог, медсестра для догляду дитини [164].

Водночас варто виокремити спільні тенденції розвитку професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в країнах ЄС:

– формування професійної компетентності дошкільних педагогів;  
– збільшення терміну навчання педагогів дошкільної освіти;  
– розширення змісту програм професійної підготовки в напрямі практико-орієнтованої підготовки.

В аналізованих країнах викладають загальноосвітні, спеціальні, педагогічні дисципліни. Крім того, Франція, Німеччина, Велика Британія зберігають свої національні традиції в системі підготовки педагогів дошкільної освіти, що потрібно брати до уваги в процесі реформування дошкільної освіти в Україні.

На підставі аналізу моделей структури сучасної дошкільної системи освіти у Великій Британії та в країнах Європейського Союзу (Франції, Німеччині, Фінляндії, Польщі, Швейцарії) підсумовано, що системи освіти цих країн мають свої особливості (у Великій Британії 93 % дошкільних закладів забезпечені державою; у Франції навчання дітей у материнській і початковій

школах проводить один педагог, що засвідчує їхній тісний зв'язок; у Данії велика частина вихователів – чоловіки, що має особливе значення для дітей із неповних сімей; у Швейцарії існує дві концепції виховання дошкільнят, дві різні програми тощо). Спільною для закладів дошкільної освіти європейських країн є особлива увага до створення розвивального середовища та організація різних видів діяльності, що сприяє загальному розвитку дитини.

Посутню увагу зосереджено на підвищенні рівня та якості дошкільного навчання й підготовки дітей до школи як найважливішого чинника подальшого освітнього шляху аж до неперервної освіти «навчання впродовж усього життя». До структури дошкільної системи введена спеціальна ланка – «передшкільний щабель» як сполучувальний елемент дошкільної та шкільної освіти, що орієнтує їх не лише на наступність, а й на інтеграцію (наприклад, старша група материнської школи у Франції сполучена з першим класом початкової школи, у Швейцарії організовані комплекси, як-от дитячий садок-школа тощо).

Отже, унаслідок аналізу підготовки фахівців дошкільної освіти в окремих країнах Європи виявлено подібні ознаки: по-перше, вона організована в закладах вищої освіти; по-друге, здобувачі опановують загальноосвітні, спеціальні, педагогічні дисципліни; по-третє, збільшується термін навчання у ЗВО, а зміст програм розширюється в напрямі практично-орієнтованої підготовки, формування професійної компетентності. Зафіксовано деякі відмінності: кваліфікаційні вимоги до підготовки педагогів для роботи з дошкільнятами; різні терміни підготовки фахівців; структура моделей підготовки (у Данії, Франції – інтегрована, у Німеччині – послідовна (двофазова), у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії – паралельна). Країни Європи, вивчаючи світовий передовий досвід і впроваджуючи його в освітній процес, зберігають свої національні традиції, що варте уваги в процесі реформування дошкільної освіти в Україні.

### 3.2. Принципи, засоби, форми й методи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності

До найбільш загальних *принципів організації процесу навчання* належать такі: пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, індивідуалізація навчання, системність навчання, контекстність навчання, принцип актуалізації результатів навчання, принцип колективності навчання, принцип розвитку освітніх потреб, принцип свідомого навчання.

Педагогічна наука перебуває в пошуку шляхів підвищення ефективності підготовки фахівців педагогічної освіти. Останнім часом навчання у ЗВО відбувається з використанням комп'ютерних технологій, мультимедійних засобів навчання, одним зі способів реалізації яких є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). За допомогою ІКТ проводять мультимедійні презентації, що представляють навчальний матеріал у вигляді системи яскравих опорних образів, стимулюють інтерес майбутніх фахівців, мотивують їх до самоосвіти [114].

Для створення й демонстрації мультимедійних презентацій застосовують такі мультимедіакомплекси:

- комп'ютер (ноутбук), який являє собою основний засіб оброблення, збереження та виведення інформації;
- мультимедійний проектор, обладнаний об'єктивами зі змінною фокусною відстанню, завдяки чому розміте зображення можна змінювати, не переміщуючи проектор;
  - настінний або переносний екран;
  - мультимедіаакустична система;
  - інтерактивна мультимедійна дошка («smart board»), яка являє собою сенсорну панель, що працює в комплексі з комп'ютером і проектором.

Проведення занять в аудиторіях, оснащених інтерактивними дошками, дає змогу використовувати мультимедійні навчальні програми для візуалізації

та озвучення демонстраційного матеріалу. У цьому разі, як доводить практика, якість засвоєння навчального матеріалу істотно зростає [99; 234; 272; 243].

Засобом здобуття якісної освіти майбутнім педагогом-дошкільником у ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії й Північної Ірландії можуть бути електронні дистанційні курси, зміст яких тотожний до змісту програм професійної підготовки фахівців. У процесі дистанційного навчання студент може самостійно опановувати зміст електронного курсу, виконувати завдання. Характерним для таких курсів є те, що вони вможливають онлайн-комунікацію між викладачем і студентом [164].

Останнім часом у системі освіти широко використовують планшети – портативні комп'ютери із сенсорним управлінням, за допомогою яких можна працювати без клавіатури й «миші», лише за допомогою пальців руки або спеціального пера-стилуса (Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия, 2019). Планшетні комп'ютери як багатоцільовий інструмент навчання повністю відповідає всім типам студентів [1].

Планшетний комп'ютер має такі переваги:

- розвантажує викладача, допомагає налагодити міжпредметні зв'язки, уможливорює наочне подання матеріалу;
- підвищує інтерес студентів до навчання, сприяє розвитку пам'яті, кращому сприйманню інформації;
- передбачає ігрову форму навчання, активізує діяльність студента, мотивує до засвоєння знань [123].

Найбільш доступними з усіх мультимедійних засобів є електронні підручники – новий тип підручника, сторінки якого відображені на екрані дисплея [114]. Мультимедійні підручники бувають трьох видів: на CD/DVD-дисках; на інтернет-сайтах; на CD/DVD-дисках зі зв'язком із певними інтернет-сайтами. Перевагами електронних підручників є наочне представлення матеріалу (ілюстрації, звук, відео); регулярне коригування підручника; простота в застосуванні [254].



Одним із засобів, який поєднує зображальну й зорову наочність, слугує навчальне телебачення. Серед переваг варто назвати демонстрування подій у той момент, коли вони відбуваються; можливість працювати з великою аудиторією; застосування великих планів [43].

Отже, в освітньому процесі ЗВО використовують численні засоби професійної підготовки. Аналіз наукових літературних джерел засвідчує, що сучасний рівень розвитку науки й техніки, особливості нового етапу науково-технічної революції дають змогу працювати в освітньому процесі з мультимедійними проекторами, комп'ютерами, інтерактивними дошками, системами контролю знань, електронними дистанційними курсами тощо. Загалом мультимедіа надають змогу об'єднати такі різні засоби подання інформації, як текст, звук, графіка, мультиплікація, відеозображення й моделювання [149].

Усе це істотно вдосконалює освітній процес, підвищує якість знань, умінь і навичок майбутніх педагогів, допомагає реалізувати нові форми й методи навчання. Водночас необхідно назвати недоліки в цьому процесі: брак технічних засобів у ЗВО, недостатня обізнаність викладачів із роботою технічних пристроїв [43; 133].

Забезпеченню якісної професійної підготовки фахівців дошкільної освіти сприяє формування рефлексивного середовища, основними рисами якого є створення проблемної ситуації, організація співпраці учасників освітнього процесу, налагодження таких взаємин, за яких здобувачі використовують досвід колег [164]. Рефлексивний підхід ставить нові вимоги до методів, засобів, форм професійної підготовки, основними з яких є самопізнання, самовизначення та самореалізація.

У сучасних умовах форми й методи організації освітнього процесу в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії зазнали суттєвих змін. Зокрема, окреслено тенденції до скорочення часу для лекцій та збільшення його для самостійної роботи. Семінари й практичні заняття широко

охоплюють методи активного навчання (метод проектів, медіатехнології, мікрОВикладання, театралізовані постановки, віртуальні навчальні кабінети) [243].

Посутню роль в освітньому процесі відіграє лекція, основна мета якої – допомогти студенту зорієнтуватися в матеріалі щодо вибраного напрямку дослідження. У лекції подають базову інформацію про предмет, що вивчають [290]. У педагогічній науці триває дискусія стосовно поняття «лекція», що витлумачують як метод навчання, форму навчально-виховної роботи та ін. У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії не існує чіткої дефініції цього терміна.

З утворенням перших університетів лекція як форма навчання була характерна для Оксфордського й Кембриджського університетів. Із початком функціонування тьюторської системи в названих британських університетах лекція слугувала лише доповненням до тьюторської системи (початок XVI ст.), а у XIII столітті в цих ЗВО відвідування лекцій уважали необов'язковим. У так званих «червоноцегляних» університетах Англії лекція стала провідною організаційною формою навчання. У Шотландії навчання в університетах проходило лише у формі лекцій [223]. Як зазначають А. Ходсон і К. Споурс (A. Hodson, K. Spours), у середині XX століття університетська лекція зазнавала критики, водночас позитивно оцінювали лекції, у яких представляли загальний огляд предмета, що було важливо для студентів першого курсу [393]. Британські лекції суттєво відрізняються від українських, де лектор лише подає інформаційний матеріал. У Сполученому Королівстві (наприклад, у Кембриджі) здобувачі на лекції беруть активну участь [123; 241].

Практикують лекції, які вимагають попереднього обговорення окремих предметів, напередодні студенти отримують роздатковий матеріал (5-8 друкованих сторінок), який містить основні положення теми, [290], малюнки, формули. Студенти фіксують свої записи, роблять позначки, готуючись до лекції, проте це не звільняє їх від складання конспектів під час читання лекцій

професором [123; 241]. Часто на лекціях використовують метод «Груп, що гудуть» («buzz groups»): це робота в малих групах. Викладач формулює завдання, що передбачає альтернативні підходи до його розв'язання, студенти їх обговорюють у групах, викладач на дошці фіксує результати дискусії в групах і робить загальний висновок [290].

Залежно від фаху та програми, тижневе лекційне навантаження у ЗВО відрізняється. Студенти одних спеціальностей мають відвідувати лекції впродовж усього тижня, інших – лише кілька годин на тиждень (більше часу працюють самостійно). Заслуговує на увагу лекція з мультимедійним супроводом, яка являє собою форму навчання, що інтегрує вербальний виклад матеріалу професором і мультимедійну презентацію. Це передбачає демонстрацію слайдів, що містять означення, поняття, складні елементи лекційного матеріалу тощо, які лектор тут же пояснює [138]. Нині у ЗВО Сполученого Королівства лекція – основна організаційна форма навчання (зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача та студента) та основний метод навчання (процес передання й засвоєння знань, умінь через використання певних прийомів).

Дієвою формою організації освітнього процесу є семінари, до яких студенти готуються для обговорення актуальної проблеми. На семінарах майбутні фахівці дошкільної освіти аналізують тему з різних поглядів і навчаються критично мислити [281]. Семінари проводять у групах, що об'єднують найбільше 20 осіб, виступають, зазвичай, 2-3 студенти по 5 хвилин кожен. Далі виступи обговорюють у вигляді дискусії. Щотижня проходять 2-3 семінари. Як і на лекціях, використовують метод «Груп, що гудуть». Викладач формулює завдання, яке передбачає альтернативні рішення. Запропоновано 10 хвилин для обговорення завдання, розв'язання якого кожна група фіксує на дошці. Далі організують загальне обговорення, у процесі якого виступає представник кожної малої групи з обґрунтуванням своєї думки.

Після цього викладач резюмує виступи кожної групи, оцінює їх, пояснює недоліки, робить висновки.

Одним із методів семінарського заняття є презентація, що являє собою захист висновків, отриманих у процесі тривалих досліджень, у вигляді виступу перед аудиторією з обґрунтуванням власної позиції. Ці висновки оформляють й у письмовому вигляді (доповіді, реферати, курсові роботи). У ході презентації майбутній педагог вчиться переконливо обстоювати свою позицію, грамотно дискутувати [290].

Вагоме місце в підготовці фахівців дошкільної освіти посідають практичні заняття, лабораторні заняття, практикуми. Практичне заняття призначене для того, щоб розглянути зі студентами ті чи ті теоретичні положення навчальної дисципліни та сформувані навички їх практичного застосування. Найчастіше студенти працюють індивідуально, але є заняття, що потребують взаємодії з іншими студентами [281]. Практичні заняття проводять для більшості курсів, у які введено практичний елемент [417]. На таких заняттях формують дослідницькі вміння студентів. Особливістю організації освітнього процесу у ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії є те, що все навчання побудоване на дослідницькій діяльності («research education») [196].

На лабораторних заняттях студенти опановують практичні навички роботи з лабораторним обладнанням, перевіряють окремі теоретичні положення певної дисципліни. Лабораторні заняття проводять у спеціально обладнаних навчальних лабораторіях або безпосередньо в умовах закладу дошкільної освіти. Кількість годин на лабораторні заняття зазначена в навчальному плані, а кафедри ЗВО розробляють методику їх проведення [196].

Контроль знань як форму навчального процесу застосовують у різні способи, зокрема, використовують систему балів. Щоб проконтролювати знання, необхідно з кожної дисципліни набрати кількість балів, за якими

показник успішності може визначити не лише викладач, а й студент. Для проведення контролю знань студент може скласти іспити:

- способом «відкритої книги», коли, отримавши запитання, майбутній учитель упродовж обумовленого часу шукає відповіді на них у підручнику;
- способом «тривалих екзаменів», коли, отримавши запитання, студент готує матеріал із цієї проблеми впродовж двох тижнів у бібліотеці, а потім на екзамені відповідає на запитання; студенти вчаться виокремлювати основний зміст проблеми, оцінювати свою роботу з книгою.

Знання студентів контролюють і за підвищеною шкалою балів. Це відбувається тоді, коли британські студенти розробляють спільні проекти зі студентами країн ЄС, реалізуючи кооперування між університетами в межах програми «Erasmus». Майбутні фахівці впродовж тривалого часу (семестр, рік тощо) можуть навчатися за кордоном [290], зокрема, поглиблено опановувати іноземні мови.

Професійної підготовки фахівця дошкільної освіти безпосередньо стосується портфоліо – професійний портфель педагога, що слугує способом фіксації знань і досвіду, тобто контролю та оцінювання досягнень студента [108]. Портфоліо – це шлях до розвитку і викладача, і студента, отже, до загального підвищення якості освіти в системі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

I. Козаченко виокремила низку етапів діяльності в межах портфоліо:

- етап мотивації та цілепокладання – викладач пояснює, чому так важливо створювати портфоліо;
- розроблення структури матеріалів, яка має бути гнучкою;
- планування діяльності щодо збирання інформації;
- збирання й оформлення матеріалів;
- спроба презентації матеріалів;
- оцінювання результатів;
- підбиття підсумків, окреслення напрямів подальшої роботи [114].

Останнім часом у центрі університетського навчання в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії культивують таку форму, як навчання через дослідження. Науково-дослідницька робота ЗВО забезпечує розвиток економіки, збагачує культуру, детермінує соціальний прогрес, є соціально значущим й економічно доцільним складником діяльності людини.

Різні аспекти цієї проблеми вивчали вітчизняні дослідники: Н. Авшенюк, Н. Варга, І. Задорожна, О. Повідайчик, І. Попович, Л. Пуховська, Н. Рокосовик, А. Сбруєва та ін. Особливо багаті та давні традиції в цьому вимірі має Сполучене Королівство Великої Британії й Північної Ірландії: Р. Барнет (R. Barnett), С. Борг (S. Borg), М. Гіллі (M. Hilly), Р. Гриффітс (R. Griffiths), Л. Елтон (L. Elton), М. Хенкель (M. Henkel) та ін. Узагальнення результатів аналізу праці названих британських учених дає змогу окреслити основні дослідницькі вміння, якими мають оволодіти майбутні фахівці дошкільної освіти впродовж навчання у ЗВО [116; 196].

До сучасних тенденцій розвитку вищої освіти: фундаментальність, гуманізація, інформатизація, академічна мобільність студентів, стандартизація освітніх програм, використання прогресивних технологій, розвиток міжнародної співпраці – варто додати тенденцію до насичення освітніх програм науково-дослідницьким компонентом. У Сполученому Королівстві утверджена дослідницька парадигма, згідно з якою засвоєння матеріалу, виховання дослідницької культури й розвиток інтелекту становлять нерозривний процес. Нова парадигма в освіті пропагує включення проектно-дослідницької діяльності в освітній процес. Британські вчені С. Борг, Р. Гриффітс вважають, що навчання, орієнтоване на дослідницьку діяльність, потрібно проводити вже з першого курсу. На думку М. Генкеля, педагоги університетів мають бути дослідниками, які впроваджують в освітній процес інноваційний досвід та інноваційні проекти [196].

Л. Райс описує такі риси педагога-дослідника: вміння обмірковувати свої дії, критично ставитися до зв'язку освіти з політикою, реалістично планувати

дослідницьку діяльність [443]. С. Борг витлумачує дослідницьку діяльність педагога («teacher research engagement») як систематичний пошук нового знання [306]. Отже, науковці Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії характеризують педагогічний процес і процес дослідження як єдине ціле.

На багатьох бакалаврських курсах у Манчестерському університеті студенти долучаються до дослідження як до частини навчального процесу й отримують дослідницькі навички, використовуючи наукові літературні джерела, матеріали колекції музею, художньої галереї й фондів бібліотеки університету. Досвід досліджень можна набути й через дослідницьке стажування під час літніх канікул наприкінці другого курсу [434].

Нині суспільству потрібні фахівці, вихователі, готові до дослідження в педагогічній діяльності, до аналізу освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. У зв'язку з цим, особливістю організації освітнього процесу у ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії стає формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців дошкільної освіти, що відбувається в процесі теоретичної та практичної підготовки. До всіх програм підготовки фахівців дошкільної освіти введено курси: «Методи дослідження в системі освіти», «Дослідження навчальних програм», «Професійне дослідження», «Природа педагогічного дослідження», «Наукова методологія» та ін.). Більшою мірою це стосується магістрантів, але основи дослідницьких знань і вмінь закладають уже на бакалавраті [117].

Розроблені британськими вченими спеціальні стратегії («strategic research capacity») поетапного формування дослідницьких умінь наявні в усіх видах підготовки педагогів-дошкільнят і реалізовані через використання різноманітних методів. Посутню роль у виконанні наукових робіт відіграє метод проектів. Проектну діяльність (проект) студенти провадять у певній науковій групі факультету. Вони вчаться виконувати наукову роботу, формують свою позицію [196]. Проектна діяльність – метод, спрямований на

створення нового продукту, на досягнення конкретного результату. В його основі лежать прагматичні ідеї американського філософа й педагога Д. Дьюї, який уважав, що умовами успішного навчання є проблемність навчального матеріалу, активність дитини, зв'язок навчання з життям дитини, грою, працею. Метод проектів навчає майбутніх фахівців дошкільної освіти шукати потрібну інформацію, використовувати в роботі різні технології для проведення досліджень (аналізу, синтезу, формулювання гіпотези, узагальнення) [56]. Реалізація проектних технологій вимагає від студентів володіння методами дослідження: аналіз літератури, збирання й оброблення інформації, самостійне розв'язання поставлених завдань, обґрунтування отриманих результатів [108].

Широке застосування набуває кейс-метод («case study»). Це проблемно-пошуковий метод, який доцільний для розв'язання практичних завдань, сприяє застосуванню теоретичних знань. «Кейс» (ситуація), як зазначає Н. Мельник у праці «Організаційно-педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Західної Європи», являє собою ситуацію, що може виникнути в педагогічній діяльності, над якою викладачі й студенти мають працювати спільно, щоб знайти необхідне обґрунтоване рішення [110]. Кейс-метод сприяє розвитку в студентів самостійності мислення, поєднує теорію й практику, слугує альтернативою лекційно-семінарської системи навчання [108]. Альтернативне навчання – це процес, спрямований на потреби студентів через добір індивідуумом закладу освіти змісту, форм і методів навчання, на протипагу традиційним [26].

У кейс-технологіях застосовують мозковий штурм, який сприяє розвитку креативності майбутніх педагогів. Кейс-метод реалізують у кілька етапів:

- окреслення завдань курсу, опис структури навчального процесу викладачем;
- підготовка студентів до роботи з кейсом;
- створення структури навчального кейсу, аналіз ситуації;
- оцінювання роботи майбутніх фахівців [114].



У підготовці фахівця-дослідника дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії застосовують такий метод, як участь студентів у наукових конференціях, де обговорюють і розв'язують питання педагогічного спрямування, зокрема розвитку дошкільної освіти. Це допомагає студентам опанувати сучасні методи навчання й виховання дошкільників в умовах глобалізації та інтеграції, орієнтуватися в найновіших досягненнях науки з проблеми розвитку дошкільної освіти [37]. На нашу думку, регулярна участь студентів у наукових конференціях сприятиме становленню фахівця-дослідника.

Метою груп М. Аберкромбі (10-12 осіб) є дискусії. Студенти отримують на лекції завдання (аналіз уроку, перевірка роботи тощо), а далі відбувається «боротьба думок». Викладач лише спрямовує дискусію в потрібне русло. У ході дискусії студенти обмінюються думками, вчаться виступати, у них формується аналітичне мислення. Для ефективного вироблення навичок застосовують тренінг [165, 200, 295].

Забезпечення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві пов'язане з дослідницькою діяльністю, що потрактована як форма професійної педагогічної освіти. Особливо актуальна ця форма для лондонського університету Рохемптон (University of Roehampton) в Інституті підготовки педагогів [435]. Серед інших традиційних функцій (навчання студентів, обслуговування суспільства) британські університети виконують і функцію проведення наукових досліджень, оскільки змінюються акценти в позиції сучасного фахівця з функційного виконавця на педагога-дослідника («teacher researcher»), який володіє творчим потенціалом, здатністю до самоосвіти, рефлексивного мислення.

Одна з найсучасніших форм організації освітнього процесу – дистанційне навчання (ДН), коли учасники територіально перебувають за межами навчальної взаємодії, їхня присутність в освітньому закладі не обов'язкова. Дистанційне навчання – це навчання без кордонів, відкрите й доступне,

незалежно від того місця, де людина живе чи навчається [116]; суто індивідуальне навчання в телекомунікаційному комп'ютерному освітньому середовищі.

Статус британської вищої освіти як світового лідера з надання послуг засобами ДН підтримують такі організації: Британська рада (The British Council), Академія вищої освіти (The High Education Academy), Комітет об'єднаних інформаційних систем Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії (IJSC), Комісія з питань ДН (Online Learning Task Force). Вагомий внесок в удосконалення британської галузі ДН робить відділ «Навчання протягом життя із застосуванням технологій» (Technology-Assisted Lifelong Learning – TALL) при Департаменті неперервної освіти Оксфордського університету (The University of Oxford's Department for Continuing Education) за сприяння Ради з фінансування вищої освіти (HEFCE).

Переваги інтенсифікованого використання ДН у британських університетах (на прикладі Лестерського університету) такі:

- подальший розвиток дистанційного навчання;
- забезпечення гнучкості, доступності, персоналізації процесу надання освітніх послуг студентам дистанційної та стаціонарної форм навчання;
- сприйняття навичок ДН як необхідних у ХХІ столітті [117].

Існують два типи дистанційного навчання. Традиційне ДН – це форма підготовки фахівців без відриву від виробництва (заочна освіта). Ідея організації заочної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії виникла в середині ХІХ століття. Така форма навчання виконує три взаємопов'язані завдання: компенсує недоліки попередньої підготовки; розвиває творчий потенціал людини, формує потребу в знаннях і в роботі над собою; адаптує людину відповідно до умов сучасного світу. В основу заочної освіти покладено самостійну роботу студентів. Передбачено допомогу з боку викладача під час аудиторних занять, консультацій, а також

виконання студентами письмових робіт. Контроль їхніх знань проходить у формі заліків та екзаменів [251].

Електронне дистанційне навчання (Е-ДН) – це навчання, за якого організатори й учасники освітнього процесу реалізують переважно індивідуалізовану взаємодію як асинхронно, так і синхронно в часі, використовуючи електронні транспортні системи доставлення засобів навчання, комп'ютерні мережі Інтернет, медіанавчальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології.

Характерні риси Е-ДН такі:

- гнучкість навчального процесу – студенти переважно не відвідують традиційних занять (лекцій, семінарів тощо); вони працюють у зручний час, у зручному місці й темпі, що надає великі переваги для тих, хто бажає продовжити освіту без відриву від виробництва, навчатись у певному навчальному закладі, у конкретного науковця, коли традиційні можливості для цього відсутні;

- застосування поряд із традиційними формами контролю якості освіти також і дистанційних форм (співбесіди, робота в середовищі комп'ютерних інтелектуальних тестових систем, екстернат тощо);

- специфіка організації взаємодії суб'єктів процесу Е-ДН (студентів, тьюторів, організаторів Е-дистанційного курсу), що спричинює необхідність застосування інформаційних систем Е-ДН; спілкування, взаємодія суб'єктів процесу Е-ДН – дистанційні; до послуг студента веб-конференції, електронна пошта, форуми, скайп тощо [48];

- використання низки форм навчального процесу – спрямоване навчання («direct study»), орієнтоване на самоосвіту студента, кероване навчання («instructor-led learning»), що відбувається під керівництвом тьютора; ці форми застосовують як самостійно, так і в поєднанні одна з одною [50].

Першовідкривачем дистанційної освіти став Британський відкритий університет, заснований у 1969 р. Це нова модель освіти, де основним

принципом є гнучкість навчання: із застосуванням on-line, модульованих курсів, очних обговорень проблем із тьютором, навчальних теле- й радіопрограм, із виконанням практичних робіт, контрольних письмових завдань, самостійним вивченням методичних матеріалів, рекомендованої літератури. Численні консультаційні пункти університету стали центрами поширення нових технологій навчання. Дистанційна освіта в Сполученому Королівстві активно розвивається, що є відображенням глобалізації, гуманізації та інтеграції людської цивілізації [241; 265].

Системи дистанційного навчання надають студентів змозгу самостійно працювати з теоретичним матеріалом, що допомагає підтримувати належний рівень знань, спілкуватися через електронні повідомлення та чати. Педагог дошкільної освіти в системі дистанційного навчання має такі можливості: доступ до всіх навчальних планів і навчальних матеріалів, їх створення й модифікації, консультування; робота з групами; перегляд та оцінювання практичних робіт студентів. Сучасне програмне й технічне забезпечення комп'ютерних класів уможливорює обмін і спільне використання інформації через локальну мережу, а також контроль за студентами під час самостійної роботи [439].

Е-ДН надає студентам більш широкий доступ до освіти, особливо тим, які не можуть відвідувати заняття (через інвалідність, сімейні обставини); допомагає вчитися й працювати одночасно; засвоювати знання у власному темпі, а також регулювати витрати часу на певні частини матеріалу курсу. Навчаючись самостійно через цю форму, майбутні фахівці можуть поліпшити навички самостійного мислення [276]. 2015 – 2016 рр. випускники британських університетів започаткували майже чотири тисячі стартапів. Крім того, в Англії діють понад 100 науково-дослідницьких парків, де науковці університетів працюють разом із місцевими роботодавцями, що дає величезний приріст продуктивності обох сторін [266].

У Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії кількість аудиторних занять в університетах значно менша від часу, запланованого для самостійної роботи, яка відбувається індивідуально або в команді («team»), у складі групи студентів, коли студенти працюють над доповіддю або проводять дослідження, результати яких представляють у письмовому вигляді (есе, доповіді, наукової статті) або у вигляді презентації [290].

Студенти виконують самостійну роботу відповідно до завдань, за методичного керівництва викладача, але без його безпосередньої участі [56]. Такий вид роботи застосовують, щоб допомогти студентам опанувати навички критичного аналізу для розв'язання проблеми; розвинути навички дослідження; сформуванню власну думку [281].

Важливою для підготовки фахівців у досліджуваній країні є самостійна робота студентів педагогічних відділень із літературою психолого-педагогічного спрямування, зокрема підготовленою професорами університетів. Для прикладу можна назвати історико-педагогічну монографію К. Еванса «Розвиток та структура англійської системи освіти» (Ewans K. *The Development and Structure of the English Educational System*). Викладачі рекомендують студентам також і збірники статей із проблем теорії освіти, що містять питання для обговорення. Таким є, зокрема, збірник за редакцією А. Гюг та Е. Гюг «Освіта. Деякі фундаментальні проблеми» (Hughes A., Hughes E. *Education. Some Fundamental Problems. A Discussion Book for Students of Education*). Доповненням до лекційного курсу й семінарських занять слугують праці, подібні до підручників. Наприклад, робота «Принципи навчання в класі» (автори – Ф. Сміт, А. Гаррісон (Smith F., Harrison A. *Principles of Class Teaching*)). Крім того, студенти користуються електронними підручниками, які містять не лише тексти, ілюстрації, а й відеофрагменти [200].

Особливого значення самостійна робота набуває в процесі ДН. У ході побудови курсу дистанційного навчання необхідно брати до уваги той факт, що

в центрі Е-ДН має перебувати самостійна діяльність студента, його учіння. Важливо, щоб майбутній фахівець дошкільної освіти, користуючись різними джерелами інформації, навчився самостійно опановувати знання в зручний для нього час. У процесі самостійного засвоєння знань студент має провадити активну діяльність (не бути пасивним), передбачати застосування відомостей у своїй практичній діяльності. Організуючи самостійну діяльність у процесі Е-ДН, майбутні фахівці дошкільної освіти повинні використовувати найновіші педагогічні технології, що сприяють формуванню соціальних якостей особистості: навчання в співпраці, метод проектів для творчого застосування отриманих знань, дослідницькі та інші методи [130]. Отже, у процесі побудови дистанційного навчання самостійна робота перебуває в центрі діяльності студента.

Один із методів електронного навчання, який передбачає доступ до Інтернету, – онлайн-навчання. Для проведення курсів електронного навчання використовують комп'ютерні програми, компакт-диски, DVD-диски [276]. Результативність онлайн-навчання залежить від тісної взаємодії викладача й студента; застосовуваних педагогічних технологій; ефективності методичних матеріалів і способів їх доставлення; налагодження зворотного зв'язку [130].

У процесі онлайн-навчання студент завантажує з Інтернету необхідні навчальні матеріали. Завдання для студентів викладач надсилає через онлайн-портал, згодом проводить онлайн-опитування. Онлайн-заняття можуть проходити через прямі трансляції, веб- або телеконференції. Дистанційне навчання он-лайн має два типи:

- синхронне навчання, у якому студент бере участь разом з однокурсниками й викладачами у віртуальних класах (проводять через Інтернет), підтримує зв'язок із викладачами, дискутує; ці заходи відбуваються в призначений час;

- асинхронне навчання – студент опрацьовує матеріал у бажаному для себе темпі й відповідно до власного графіка; у доставленні навчального

матеріалу для асинхронних курсів важливу роль відіграють онлайн-бази даних, компакт-диски та DVD-диски, а також дошки оголошень і віртуальні бібліотеки [276].

Поширеним методом в організації освітнього процесу в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії вважають консультації одного-двох або групи студентів із тьютором. Вони спрямовані на розв'язання проблем, що постають у ході вивчення предмета або пояснення завдання, яке має виконувати студент тощо [281]. Консультації бувають:

- індивідуальні, коли студент отримує відповіді на запитання, які виникають у процесі підготовки курсового проекту, дипломної роботи тощо, а також відповіді на конкретні запитання, пов'язані з самостійним опрацюванням матеріалу;

- групові, що проводять перед заліком, екзаменом чи контрольною роботою.

Особливо корисна консультація на запитання, які постають у процесі самостійного опрацювання власного матеріалу. Якщо звертається по консультацію сильний та успішний студент, куратор може йому порадити наукову літературу, яку потрібно опрацювати для поглиблення та розширення знань [168]. Отримуючи консультації, студент переважно долає труднощі, які виникають у процесі самостійного опрацювання навчального матеріалу.

Типово англійським методом, що виник ще в середньовіччі, є тьюторський метод. Суть його полягає в тому, що кожен студент прикріплений до тьютора; це може бути викладач, аспірант, фахівець-практик. До функцій тьютора належать такі:

- керівництво заняттями, що забезпечує якість навчання студентів;
- моральне наставництво, що відповідає за життя студента, допомагає йому виробляти вміння аналізувати факти, розвивати здатність мислити;

- безпосереднє навчання, яке проводять переважно з одним або з двома студентами; консультування під час виконання проекту чи написання реферату, допомога в розв'язанні проблем;

- взаємодія з колегами, участь в інтернет-конференціях, семінарах, виїзних школах тьюторів, обмін передовим досвідом тощо;

- дистанційне навчання майбутніх фахівців, які повинні оволодіти інтернет-технологіями, комп'ютерними навчальними програмами, чат-технологіями, веб-технологіями та ін. [121].

Зокрема, за допомогою чат-технологій синхронно проводять чат-заняття, усі учасники мають одночасний доступ до чату. У чат-школах організують спеціальні чат-кабінети. Веб-заняття вирізняється асинхронним характером взаємодії студентів і викладачів. За допомогою засобів телекомунікацій та інших інтернет-можливостей проводять веб-заняття: дистанційні конференції, практикуми, семінари та інші навчальні заняття. Для веб-занять використовують освітні веб-форуми, що являють собою форму роботи з певної проблеми за допомогою записів, які залишають на одному із сайтів, встановлених за програмою [32]. Із проведенням дистанційних колективних дискусій і конференцій пов'язані такі педагогічні методи:

- навчання «одним одного» – взаємодія одного студента з одним викладачем за допомогою друкованих, аудіо-, відеоматеріалів, навчальних матеріалів, що надходять із комп'ютерних мереж;

- навчання «одним багатьох» – надання викладачем навчального матеріалу студентам за допомогою телефона та електронної пошти;

- навчання «багатьма багатьох» – активна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу на базі сучасних інформаційних технологій [269].

Тьюторська система в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії розширює свої позиції. У багатьох ЗВО Сполученого Королівства самостійна праця студентів є основною формою навчання, що



доводить високу ефективність, хоч і вимагає фінансових витрат [200]. Тьюторство поліпшує організацію навчання студентів, оскільки навчання відбувається в невеликих групах, що допомагає студентам і викладачам перебувати в тісній взаємодії; майбутні фахівці вчаться добирати й аналізувати факти для виконання навчальної та наукової роботи.

Технології мультимедіа переміщують більшість методів навчання на якісно новий рівень, допомагають ширше розкрити творчий потенціал кожного здобувача освіти. На веб-сторінках навчальних закладів Сполученого Королівства можна завантажити медіафайли з різними темами необхідного матеріалу, використання якого є зручним (щоб переглянути чи прослухати, можна скористатися мобільними пристроями, планшетами тощо) [114].

Під час Е-ДН застосовують і модульну технологію організації навчання. Мета модульного навчання – забезпечення демократизації, перетворення студента з об'єкта на суб'єкт процесу навчання для реалізації принципу індивідуалізації навчання [114].

Отже, Е-ДН як форма організації освітнього процесу в Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії, що виникла у ХХ та прогресує у ХХІ столітті, являє собою навчання, учасники якого індивідуально (переважно) взаємодіють асинхронно й синхронно в часі, працюють у зручному темпі та місці, використовуючи комп'ютерні мережі, навчальні медіазасоби та ІКТ. Е-ДН навчання організовують за допомогою різноманітних методів: онлайн, тьюторство, модульні курси, консультації, самостійна робота та ін.

Варта уваги й така сучасна форма навчання, як мікрОВикладання, що організовують у лабораторних умовах для демонстрації методів викладання, відпрацювання педагогічних умінь, роботи в групі, навчання та виховання. Мікрозаняття проводять кілька разів, після першого відбувається обговорення, у процесі якого виявляють недоліки. Потім студент проводить повторно мікрозаняття (фрагмент) з іншою групою учасників, обговорює його. Далі майбутній фахівець отримує 10-15 хвилин на відпрацювання прийому до

належного рівня. У процесі мікрвикладання студенти працюють у групі, яка надає коментарі та пропозиції, а студент, який проводить мікрзаняття, готує конструктивні відгуки. На мікрзаняттях зазвичай проводять відеозапис, що дає змогу майбутньому фахівцеві дошкільної освіти багато разів переглянути необхідний фрагмент, проаналізувати його та виявити помилки.

Актуальна форма навчання фахівців дошкільної освіти – так звана польова робота, тобто педагогічна практика в закладі дошкільної освіти. Ефективним засобом безпосереднього зв'язку зі студентом під час практики є радіодопомога, яку застосовують деякі тьютори. У разі появи труднощів у певній ситуації з дітьми вона допомагає студентові-практиканту швидко ухвалити необхідне рішення так, аби не помітили діти [239].

Під час опрацювання теоретичного матеріалу широко використовують інтерактивні ток-шоу, дебати, телешоу, які передбачають активну взаємодію між викладачами й студентами або між студентами. Хтось зі студентів готує виступ із певної теми, а група бере участь у її обговоренні. Серед викладачів вибирають експерти, які пояснюють різні нюанси, що виникають у ході обговорення.

Помітну роль у педагогічному процесі відіграє метод мовчання, або замовчування. Він базований на тому, що під час відповіді студента викладач не виправляє його помилки. Це неабияк підвищує впевненість майбутнього фахівця в собі, створюючи йому сприятливу психологічну атмосферу.

У ЗВО Сполученого Королівства в освітньому процесі використовують інтерактивну лекцію на основі кейс-методу, у процесі якої звертають увагу на розвиток критичного мислення майбутніх фахівців дошкільної освіти та на самостійну роботу студентів [114].

У процесі дослідження виявлено, що система підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії й Північної Ірландії має особливості:

– використовуючи в освітньому процесі форми й методи, які сприяють становленню фахівця-дослідника, студенти вчаться відпрацьовувати педагогічні вміння ведення занять, виявляти недоліки; навчаються дискутувати, аналізувати проблему й бачити її з аспектів, формувати, обґрунтовувати та обстоювати власну позицію; у них розвивається критичне мислення, формуються компетенції (професійні, комунікативні); застосовуючи інформаційні технології, майбутні фахівці вчаться опрацьовувати навчальний матеріал у власному темпі, у зручний для них час, самостійно опановуючи знання;

– якщо в Україні лектор лише подає інформаційний матеріал, у Сполученому Королівстві студенти на лекції беруть активну участь, що доцільно впроваджувати й у навчальний процес ЗВО України;

– усе навчання в Сполученому Королівстві базоване на дослідницькій діяльності, у процесі теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців відбувається формування дослідницьких умінь студентів для підготовки фахівця-дослідника; у центрі університетського навчання – форма навчання через дослідження, тенденція до насичення освітніх програм науково-дослідницьким компонентом, збільшення обсягів фінансування наукових досліджень, утвердження дослідницької парадигми (виховання дослідницької культури й розвиток інтелекту – нерозривний процес; навчання як дослідження); присутню роль у виконанні наукової роботи відіграють метод проектів, кейс-метод, участь студентів у наукових конференціях, дискусії (групи М. Аверкромбі); зростання значущості науки, упровадження результатів наукових досліджень у практику роботи вищої школи, підготовка фахівця-дослідника – прогресивні ідеї ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, що потрібно впроваджувати в освітній процес ЗВО України;

– останнім часом особливого значення в організації підготовки фахівця дошкільної освіти в Сполученому Королівстві набуває електронне дистанційне

навчання (Е-ДН) – індивідуальне навчання в телекомунікаційному комп'ютерному освітньому середовищі, де організують веб-конференції, створюють електронну пошту, ведуть форуми, що надає змогу студентам працювати в зручний час (асинхронно й синхронно), у зручному темпі та місці; Е-ДН базоване на таких методах, як он-лайн, тьюторство, консультації, самостійній роботі тощо; важливою для підготовки фахівців дошкільної освіти є самостійна робота студентів із літературою психолого-педагогічного спрямування, що за умов дистанційного навчання перебуває в центрі діяльності студента; один із методів електронного навчання, який забезпечує навчання на відстані, – онлайн-навчання; типовий англійський метод навчання й виховання – тьюторський;

– в університетах Сполученого Королівства широко використовують методи інтерактивного навчання (ток-шоу, дебати, телешоу) як активну взаємодію між викладачами й студентами; метод мовчання – для підвищення впевненості в собі; інтерактивну лекцію на основі кейс-методу для розвитку в майбутніх фахівців критичного мислення; усе це покращує взаємини в групі, розвиває активність студентів.

Отже, система підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, завдяки застосуванню нових форм і методів навчання, зокрема електронного дистанційного навчання, інтерактивного навчання, орієнтації на дослідницьку діяльність, залученню студентів до навчального процесу, набула статусу однієї з найкращих у світі. Її прогресивний досвід обов'язково має бути вивчений і взятий до уваги у процесі реформування вищої освіти в Україні.

### **3.3. Аналіз навчальних планів і програм провідних університетів Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії: порівняльний підхід**

У Сполученому Королівстві сформувалася така структура закладів, що готують фахівців дошкільної освіти: чотирирічні інститути й коледжі вищої освіти; дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів; дворічні технічні коледжі; однорічні інститути педагогіки при університетах [290]. Провідною тенденцією розвитку вищої освіти є зміщення акценту на підготовку фахівців дошкільної освіти в університетах. Підготовку таких фахівців (бакалаврів) пропонують 31 університет і 4 університетські центри. Решта університетів (41) готує бакалавра дошкільної освіти з додатковою спеціальністю: тобто студенти мають змогу послідовно й паралельно опанувати кілька спеціальностей. Наприклад, зі спеціальностей дошкільна (бакалавр) і юнацька освіта готують 8 університетів; зі спеціальностей дошкільна (бакалавр) та початкова освіта – 4 університети; дошкільна освіта (бакалавр) і додатковий курс – 5 університетів; дошкільна освіта й догляд дітей (бакалавр) – 3 університети. Решта 20 університетів реалізують підготовку зі спеціальностей: дошкільна, юнацька освіта та психологія (бакалавр); освіта й дошкільна освіта (бакалавр); дошкільна освіта (бакалавр) і психологія; дошкільна освіта та вивчення проблем сім'ї (бакалавр); дослідження раннього дитинства, соціальні освітні потреби й дослідження інклюзії (бакалавр); дошкільна освіта та культура (бакалавр) й ін. [350].

У ході роботи проаналізовано навчальні плани підготовки бакалаврів дошкільної освіти Мідлсекського університету (Middlesex University), Університету Бірмінгем Сіті (Birmingham City University), Університету Західної Шотландії (University the West Scotland), Університету Ноттингем Трент (Nottingham Trent University) та Університету Свонсі (Swansea University). Можливість реалізації навчальних планів у ЗВО Сполученого

Королівства забезпечена модульно-блоковою системою, яка виникла внаслідок розвитку програмування. Така програма складається з низки блоків:

- інформаційний – за його допомогою студенти отримують інформацію, перевіряють її засвоєння, у разі недостатнього оволодіння матеріалом пропонують додаткові відомості з проблеми; до цього блоку належать обов'язкові курси, специфічні для кожної спеціальності;

- елективні курси – або загальноосвітні, або спеціальні; студент може вибирати для індивідуального плану курси із запропонованих предметів, причому в програмах різних університетів співвідношення між обов'язковими й елективними дисциплінами різне;

- факультативні дисципліни, які, на відміну від елективних, не є заліковими; зміст навчання структурований у методичні блоки – модулі; такий гнучкий підхід уможливорює формування індивідуального плану для студентів за допомогою тьютора [107; 136]; студенти мають змогу вибирати дисципліни та спеціалізацію, які, до речі, можна змінювати в процесі навчання [3].

До аналізу залучено навчальний план підготовки бакалаврів дошкільної освіти Мідлсекського університету (Middlesex University), де представлено 18 модулів. Співвідношення між обов'язковими, факультативними й елективними дисциплінами таке: на першому курсі студентам пропонують чотири обов'язкові дисципліни; на другому – дві обов'язкові, три елективні, одну факультативну, із яких потрібно вибрати для опанування дві вибіркові дисципліни; на третьому курсі вивчають одну обов'язкову дисципліну, а три потрібно вибрати із запропонованих семи [353]. Для навчального плану підготовки бакалаврів дошкільної освіти університету Бірмінгем Сіті (Birmingham City University) характерне (для всіх трьох років навчання) вивчення студентами по чотири обов'язкові модулі та семи елективних модулів [355]. Аналіз навчального плану підготовки бакалавра дошкільної освіти університету західної Шотландії (University the West Scotland) засвідчує, що для підготовки фахівця дошкільної освіти студентам пропонують на другому й

третьому курсі по шість обов'язкових модулів, а на четвертому – два основні модулі та п'ять вибіркового [466]. У навчальних планах університету Ноттингем Трент (Nottingham Trent University) та Уельського університету Свонсі (Swansea University) передбачено вивчення лише обов'язкових дисциплін (інформаційний блок) [333].

Отже, співвідношення обов'язкових і вибіркового (елективних та факультативних) модулів відрізняється. У Мідлсекському університеті 18 модулів, із них вибіркового 11 (10 елективних та один факультативний), тобто 61,1 %. Чисельність елективних модулів: 9 (сім елективних і два факультативні, тобто 42,9 %) із загальної кількості (21) маємо в університеті Бірмінгем Сіті. Це, безперечно, дає змогу створювати індивідуальні плани для студентів. В університеті Західної Шотландії з 19 модулів п'ять елективні (26,3 %), що також сприяє індивідуалізації навчання. В університетах Свонсі (16 модулів) та Ноттингем Трент (12 модулів) усі модулі обов'язкові, однак абітурієнтам при вступі надають навчальні плани, вони можуть робити вибір.

Як засвідчує аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, вища освітня система країни вирізняється гнучкістю, до того ж у процесі навчання вибрані напрями підготовки та предмети можна змінити. У країні створюють умови для навчання у ЗВО за індивідуальним планом, на нашу думку, цю прогресивну ідею британського досвіду бажано впроваджувати в освітній простір України.

До аналізу залучено курикулуми підготовки бакалаврів дошкільної освіти університетів: Свонсі, Ноттингем Трент, Бірмінгем Сіті та Мідлсекського. Зокрема, у курикулумі підготовки бакалаврів дошкільної освіти Мідлсекського університету (2018 – 2019, три роки навчання) передбачено підтримку студентів, надання їм допомоги в навчанні. Асистенти з навчання студентів, асистенти випускників і команда з підвищення рівня навчання пропонують індивідуальні сесії підтримки та семінари. В університеті є сучасне бібліотечне

забезпечення з багатьма навчальними матеріалами, доступними в Інтернеті, до кожного навчального модуля запропоновано основний онлайн-підручник. Заняття студентів проходять у різних формах: лекції, семінари, групова робота (по 20-25 студентів), а також проводять зустрічі один на один чи в малих групах із тьютором.

У курикулумі зазначено й рівні навчання: четвертий рівень – це перший рік навчання, п'ятий рівень – другий рік, шостий рівень – третій рік навчання. Для прикладу наведено тижневий розклад занять: чотири години лекцій, шість годин семінарів (20-25 студентів), одна година на місяць зустрічей один на один із викладачем, одна година групової роботи, одна година тьюторської підтримки. Заплановано додаткову підтримку в самостійному навчанні: бібліотека, навчальний центр, прокат ноутбуків та онлайн-матеріалів. Також затверджено загальне навантаження студентів і відсоток часу, оцінюваний курсовими роботами, методи оцінювання та зміст бакалаврського курсу. Навчальна програми підготовки бакалаврів дошкільної освіти в Мідлсекському університеті представлена в табл. 3.1.



Таблиця 3.1

Навчальна програма підготовки «Бакалавр дошкільної освіти»  
(Мідлсекський університет)

Рік навчання	Назва модуля	Кількість кредитів	Короткий зміст модуля
Перший рік	Здоров'я та самопочуття немовлят (обов'язковий)	30	Модуль має на меті розширення знань про фактори, що сприяють здоров'ю та самопочуттю немовлят. Студенти вивчають теорії прихильності й підтримки раннього розвитку. Модуль оцінює вплив стратегій і практик раннього втручання для підтримки батьків / опікунів у задоволенні потреб здоров'я й добробуту немовлят та малих дітей.
	Рефлексивна професійна практика на початку року (обов'язковий)	30	З'ясування історичного, соціального та глобального контексту дитини в сім'ї, що передбачене модулем, дасть змогу оцінити вплив соціальної політики на дітей і сім'ї. Унаслідок проведення дискусій та дебатів, вивчають ключові питання дитинства й ролі фахівців у захисті дітей, аналізують професійний вплив на політику навчання та догляд дітей.
	Підходи до навчання (обов'язковий)	30	Модулем передбачена добірка навчальних теорій, підходів для заохочення навчання дітей та педагогів. Модуль охоплює дослідження впливу батьків, дошкільних установ, широких соціальних груп на навчання, розвиток і досягнення дітей.
	Ранній розвиток дитини (обов'язковий)	30	Модуль дає змогу спостерігати за маленькими дітьми, використовуючи різні методи й розпізнаючи всі етапи, досягнуті дитиною, яка розвивається. Застосовують цілісний підхід до спостереження за дітьми, залучаючи ключові теорії навчання й розвитку дитини.
	Загальна сума 120		

Другий рік	Дослідження життя: соціальне дослідження в сучасному світі (обов'язковий)	30	Знання й навички як рушій соціальних досліджень сьогодні мають принципове значення практично в усіх професіях, зокрема в галузі освіти, особливо у сфері раннього дитинства. Модуль заохочує майбутніх фахівців дошкільної освіти виходити за межі опанування навчальних навичок і брати участь у повсякденному житті, тобто в соціальному світі.
	Соціальна перспектива щодо дитинства та освіти раннього віку (обов'язковий)	30	Модуль представляє: <ul style="list-style-type: none"> <li>– різні концепції навчання дітей раннього віку;</li> <li>– сучасні соціальні теорії дитинства ХХ та ХХІ століття;</li> <li>– аналізує сучасні питання – благополуччя й досягнення дитиною мети;</li> <li>– з'ясовує чинники (політичні й культурні), спрямовані на популяризацію прав дітей і підтримку навчальних досягнень, залучає студентів до вивчення ролі дитини в полікультурному суспільстві.</li> </ul>
Другий рік. Вибіркові модулі: вибір двох модулів із чотирьох			
	Навчальна програма 0 – 7 років (обов'язковий)	30	Модуль представляє засвоєння навчальних програм ранньої освіти та ключовий етап першої національної програми.
	Порівняльна освіта (факультативний)	30	Модуль вивчає системи освіти (підготовка вчителів, гендерна належність, доступ до безкоштовної освіти, вплив глобалізації) різних країн та порівнює їх з англійською системою.
	Освіта та соціальний світ: хто виховує кого та навіщо? (необов'язковий)	30	Модуль орієнтований на тих, хто хоче глибоко оволодіти питаннями освіти та змінити її на краще. Майбутні вчителі дошкільної освіти беруть участь у розробленні нових модулів. Модуль пропонує послуги тижневого клубу книги та щомісячного кіноклубу.
	Дослідження ролі гри в навчальному процесі (необов'язковий)	30	Модуль вивчає питання: що таке гра, чому ми граємо, як гра сприяє навчанню, розвитку й добробуту, а також охоплює дослідження ролі гри в різних педагогічних підходах. Соціокультурні чинники, що формують гру в різних куточках світу.
Загальна сума 120			

Третій рік. Вибіркові модулі: Вибір трьох із запропонованих			
Лідерство та управління на початку року (необов'язковий)	30	У модулі глибоко вивчають роль управління та лідерства в контексті раннього віку: розроблення ініціатив, теорії лідерства та управління, законодавча база. Аналізують роль добровільних і незалежних служб, які працюють із дітьми та їхніми сім'ями.	
Спеціальні освітні потреби, інвалідність та інклюзія (необов'язковий)	30	Модуль окреслює особливі освітні потреби, інвалідність, діагностує труднощі в навчанні, проблеми доступу до загальних освітніх можливостей.	
Дитяча література (за бажанням)	30	Модуль вивчає історію дитячої літератури, творчість окремих авторів, досліджує різні жанри.	
Соціальні та емоційні аспекти навчання (необов'язковий)	30	Модуль досліджує соціальний та емоційний вплив на дитину, на її навчальний досвід. Допомогає фахівцю дошкільної освіти вивчити низку соціальних та емоційних теорій, опанувати навички їх використання.	
Дитина в контексті впливу соціокультурних факторів на її розвиток (необов'язковий)	30	Модуль представляє соціокультурні засади батьківства й дитинства, вплив громади на розбіжності у вихованні дітей. Звертає увагу на розвиток дитини поза домом і родиною, на фактори, що впливають на її здоров'я та благополуччя.	
Права дітей на самовизначення: теорія та практика (необов'язковий)	30	Модуль вивчає права дітей та їх застосування в різних умовах. У цих межах обговорюють правові документи, такі як «Конвенція ООН про права дитини» (УВКБ ООН) та «Закон про права дітей». Порушують питання про права дітей у сім'ях нової формації.	
Творчість та мистецтво в освіті (необов'язковий)	30	Аналізує психологічні й соціологічні підходи до творчості, виявляє її зв'язки з навчанням і добробутом. Порівнює роль дитячої творчості в різних освітніх системах, підходах та навчальних програмах.	

Джерело: систематизоване автором на основі літературних наукових джерел [136; 353].

У курикулумі підготовки бакалаврів дошкільної освіти університету Бірмінгем Сіті (2018 – 2019 рр.) наголошено, що майбутні фахівці дошкільної освіти отримують інформацію про:

- спектр настановлень раннього дитинства для розвитку професійних навичок;
- розвиток професійних навичок для забезпечення працездатності на робочому місці педагога дошкільної освіти;
- планування, оцінювання й реалізацію навчальної програми для дітей раннього віку;
- проведення спостережень за маленькими дітьми під час виховання, гри й навчання;
- виконання завдань щодо дослідження професійної практики в ранньому дитинстві;
- навчання через практику застосування різноманітних підходів до викладання;
- навчання через інші форми й методи навчальної діяльності (практичні, лекції, семінари; віртуальне середовище навчання, групові проекти; запрошення професійних фахівців для читання лекцій; відвідування різних заходів; екскурсії тощо) [355]. Навчальну програму «Бакалавр дошкільної освіти» університету подано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

*Навчальна програма «Бакалавр дошкільної освіти»  
університету Бірмінгем Сіті*

Рік навчання	Назва модуля	Кількість кредитів	Короткий зміст модуля
Перший рік	Професійна підготовка	40	Використовуючи цей модуль, студент виявлятиме свої навички й уміння, необхідні для здобуття вищої освіти.
	Розвиток дитини	20	Модуль допомагає студентам усвідомити, як діти розвиваються в ранньому дитинстві (фізичний, когнітивний, особистісний, соціальний розвиток). Цей модуль апелює до частини «Спостереження за дітьми молодшого віку та їх оцінювання».
	Діти та дитинство	20	Це основний модуль, який вивчають усі студенти, оскільки представляє загальну концепцію дитини й дитинства.
	Спостереження за дітьми дошкільного віку та їх оцінювання	20	Модуль допомагає визнавати цінність спостереження й оцінювання в контексті дитинства, а також планувати майбутній розвиток.
Загальна сума – 100.			
Вибіркові модулі			
	Робота з батьками й дітьми	20	Модуль допомагає студентам усвідомити важливість роботи з сім'ями та дітьми ранніх років, а також підтримки розвитку їхніх інтелектуальних можливостей.
	Середовище дитини	20	Модуль допомагає розуміти вплив сприятливого середовища на навчання дитини.
	Різноманітність культури дитини	20	Модуль характеризує правозахисні рухи в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, їхній вплив на досягнення соціальної справедливості.

Другий рік 4 рівень	Основи педагогіки, навчання та гри	40	Модуль сприяє розумінню важливості гри в розвитку й навчанні дітей молодшого віку, допомагає сформулювати вчителю власну філософію навчання в ранньому дитинстві.
	Захист дитини	20	Модуль стосується ключового законодавства, яке існує для підтримки дітей.
5 рівень	Стратегія політики та практики	20	Модуль визнає цінність проведення досліджень у дитячих службах, невеликих дослідницьких групах.
5 рівень	Здоровий розвиток дитини	20	Модуль допомагає розібратися в питаннях охорони дитини на національному й міжнародному рівнях, зокрема проблеми зміцнення здоров'я дітей.
Загальна сума		100	
Вибіркові модулі			
	Права дитини (факультативний)	20	Модуль допоможе вивчити права дітей, щоб бути професіоналом (успішним) із різними дитячими послугами.
	Догляд дітей	20	Модуль сприяє усвідомленню проблем, що впливають на розвиток дітей, допоможе виявити зв'язки з іншими модулями («Розвиток дитини» та «Захист дитини»).
5 рівень	Основи дослідження творчості дитини (факультативний)	20	Модуль сприяє осмисленню творчості й ролі професіонала у формуванні допитливості, уяви та творчого досвіду маленької дитини.
Третій рік 6 рівень	Дослідження професійної практики роботи з дітьми раннього віку	40	Модуль дає змогу провести невелике індивідуальне дослідження, яке заохочує майбутнього вчителя брати участь у критичному аналізі сучасних питань і дебатах щодо проблем професійної практики.

	Лідерство та управління	20	Модуль сприяє підвищенню рівня управлінських знань у процесі їх обговорення й застосування в контексті дошкільної освіти, з'ясуванню способів впливу лідерства та управління на інтелектуальний розвиток дітей.
	Вивчення сучасних перспектив дітей дошкільного віку	20	Модуль дає змогу майбутнім фахівцям дошкільної освіти вивчати питання рівності й соціальної справедливості для оптимізації життєвих шансів дітей, молоді та їхніх сімей. Модуль реагує на зміни, які можуть впливати на роботу фахівця дошкільної освіти.
6 рівень	Особистий і професійний розвиток	20	Модуль допомагає окреслити потенційні шляхи кар'єри фахівця дошкільної освіти в процесі пошуку роботи та післядипломного навчання.
Загальна сума		100	
Вибіркові модулі			
6 рівень	Міжнародні навчальні програми	20	Модуль окреслює передумови сучасного забезпечення освіти та догляду дитини раннього віку в Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії та за кордоном, дає змогу порівнювати різні підходи до навчання, виявляти їхні подібності й відмінності.
6 рівень	Глобальне майбутнє дитини	20	Вивчення цього модуля допомагає зрозуміти шляхи майбутнього розвитку дитинства в глобальному масштабі.
	Стратегічна політика	20	Модуль сприяє вивченню проблеми соціального відчуження, інвалідності, непрацездатності, невдоволення, а також різних аспектів соціальної та освітньої політики як Сполученого королівства, так і інших країн світу.

Джерело: систематизоване автором на основі джерел [355; 301].

Згідно з курикулумом підготовки бакалаврів дошкільної освіти університету Ноттингем Трент (2018 – 2019 рр., 3 роки навчання) (табл. 3.3), студенти ознайомлюються зі структурою навчальної програми курсу «Підготовка вчителя дошкільної освіти», до окреслено підходи до навчання, що розроблені для розвитку знань і професійних навичок майбутніх професіоналів дошкільної освіти в процесі виконання програми, а також до планування модулів та оцінювання знань, до навчальної роботи з дітьми вікового періоду від народження до 5 років, до використання методів навчання та виховання. У вступі, зокрема, зазначено:

- студенти, які не спеціалізуються на навчанні дітей раннього віку, мають відповідати вимогам вихователя дітей раннього віку;
- студентів, які отримали ступінь бакалавра та спеціалізуються на навчанні, уважатимуть педагогами дітей раннього віку;
- майбутні фахівці мають знати методи дослідження розвитку дитини раннього віку; підходи до роботи з немовлятами, малими дітьми та їхніми сім'ями; способи оцінювання роботи з дітьми раннього віку, а також місцеві, національні, глобальні перспективи раннього дитинства;
- майбутні фахівці повинні мати високий рівень професіоналізму, демонструвати ефективні навички, використовувати найновіші методи навчання й виховання та методи дослідження такої практики.



Таблиця 3.3

Навчальна програма «Бакалавр дошкільної освіти»  
(університет Ноттингем Трент)

Рік навчання	Рівень	Назва модуля	Кількість кредитів	Короткий зміст модуля
Перший рік	4	Професійна практика раннього віку	20	У модулі представлені концепція та практика професіоналізму, досліджені професійні ознаки, важливі для вчителя раннього розвитку. Майбутні фахівці дошкільної освіти ознайомлюються з когнітивними, соціальними, емоційними, фізичними, мовленнєвими напрямками раннього розвитку дитини. Цей модуль дасть змогу вчителю: <ul style="list-style-type: none"> <li>– з'ясувати фактори, що впливають на розвиток дитини;</li> <li>– побудувати образ маленької дитини як самостійної особистості.</li> </ul>
	4	Розвиток дітей дошкільного віку за допомогою гри. Вступ до планування	20	Модуль має на меті: <ul style="list-style-type: none"> <li>– переглянути стратегії навчання та розвитку мислення дітей;</li> <li>– вивчити принципи, теоретичні ідеї й підходи до ігрових можливостей дітей для забезпечення їхнього розвитку;</li> <li>– опанувати професійну відповідальність для планування програми раннього розвитку.</li> </ul>
	4	Робота в партнерстві	20	Модуль сприяє розвитку знань і вмінь студентів для роботи з дітьми. Апелює до досліджень, які лежать в основі партнерства. Допомагає опанувати навички мультидисциплінарного підходу.
	4	Дитина в суспільстві	20	Модуль сприяє розумінню концепції дитинства, а також вивченню прав дітей, глобальних перспектив (національних і локальних), що допоможе студентів дослідити поняття «дитинство в суспільстві», продемонструвати обов'язки професіонала, необхідні для підтримки дітей; усвідомити як дитинство побудоване соціально.
<b>Загальна сума</b>			<b>80</b>	

Другий рік	5	Ефективні простори для гри та навчання	20	Модуль допомагає студентам досягнути методи дослідження етичних та естетичних аспектів практичної роботи з дітьми. Модуль сприяє: <ul style="list-style-type: none"> <li>– побудові поняття «дослідник»;</li> <li>– плануванню дослідження, до якого входить як етична, так і шаноблива практика;</li> <li>– розвитку розуміння дослідницьких процесів.</li> </ul>
	5	Інклюзивна практика	20	Модуль присвячений розвитку інклюзивної практики впродовж раннього розвитку дитини, дає змогу схарактеризувати ключові аспекти її поведінки, окреслити ефективні підходи до впровадження інклюзивної практики.
	5	Планування прогресу в сприятливих умовах	40	Модуль допомагає студентів: <ul style="list-style-type: none"> <li>– вибирати стратегію навчання й розвитку дітей;</li> <li>– навчатися стимулювати переживання, які породжують у дітей думки;</li> <li>– розуміти вимоги до оцінювання розвитку маленьких дітей.</li> </ul>
	5	Робота в партнерстві з батьками	40	Модуль актуалізує важливість співпраці з батьками чи з опікунами для підтримки цілісного розвитку дитини. Завдяки модулю, майбутній учитель умітиме: <ul style="list-style-type: none"> <li>– аналізувати теорії та дослідження, що лежать в основі розвитку ефективної роботи між агентствами;</li> <li>– налагоджувати співпрацю з партнером (батьки / опікуни) для підтримки цілісного розвитку дитини;</li> <li>– опанувати професійні знання та вміння;</li> <li>– оцінювати значення методів та підходів до раннього втручання для підтримки ефективної роботи з дітьми;</li> <li>– виявляти бар'єри, пов'язані з роботою з партнерами;</li> <li>– створювати ресурси для сприяння спілкуванню з батьками.</li> </ul>
<b>Загальна сума</b>			<b>120</b>	

Третій рік	6 Незалежне наукове дослідження	40	<p>Модуль покликаний використовувати досвід студента в поглибленні знань і навичок у галузі раннього розвитку дитини. Він дає студентові змогу:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– синтезувати висновки кількох наукових джерел;</li> <li>– використовувати навички дослідження;</li> <li>– розробити власний дослідницький проект та вміти його критично проаналізувати;</li> <li>– розробити й провести етичні дослідження;</li> <li>– критично аналізувати методи дослідження, підбивати підсумки.</li> </ul>
	6 Основи грамотності та математики: розвиток дітей із математики та англійської мови	40	<p>Модуль сприяє розумінню підходів до викладання основ грамотності та математики. Цей модуль уможливує:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– аналіз педагогічних підходів стосовно їх використання в установах виховання дітей раннього віку;</li> <li>– безпеку щодо використання програм раннього розвитку дитини;</li> <li>– розроблення програм для дітей дошкільного віку, які демонструватимуть глибокі знання з ранньої грамотності та раннього математичного розвитку.</li> </ul>
	6 Педагогіка дітей раннього віку		<p>Майбутні фахівці дошкільної освіти вчать критично досліджувати й застосовувати навички лідерства та управління через опитування, опрацювання академічної літератури та використання практичного досвіду. Цей модуль допомагає студентам:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– оцінити свою професійну роботу під час основної випускної практики щодо навчання дітей раннього віку;</li> <li>– оцінити навички, необхідні для управління доглядом та освітою дітей раннього віку.</li> </ul>
	7 Практика раннього віку дитини		<p>Модуль дає змогу студентові:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– оцінити свою професійну практику та навички, необхідні для управління доглядом й освітою дітей раннього віку;</li> <li>– реалізувати професійні сценарії;</li> <li>– проаналізувати ефективність управління освітою дітей раннього віку.</li> </ul>

Джерело: систематизовано автором на основі аналізу літературних джерел [333; 423].

У вступі до курикулуму підготовки бакалаврів дошкільної освіти в університеті Свонсі (Уельс, 3 роки навчання) запропоновано ціннісний підхід до розуміння дітей від народження до 8 років. Період раннього дитинства – важливий етап у житті, що становить основу для навчання впродовж усього життя. Курс «Підготовка педагога дошкільної освіти» має на меті забезпечити якісну професійну освіту для охочих працювати з немовлятами, малюками й маленькими дітьми. Наголошено, що програма навчання університету пропонує:

- широкий спектр спеціалізованих модулів, які допомагають досягти цілей майбутніх фахівців дошкільної освіти, розвивають їхні інтереси;
- найкращі способи підтримки дітей та забезпечення громадських зв'язків під час виконання професійних обов'язків;
- фахові знання й навички.

Студенти мають змогу проходити практику й працювати в закладах дошкільної освіти, органах місцевої влади, благодійних організаціях, вести бізнес для поглиблення свого досвіду та окреслення кар'єрних перспектив. Випускники університету, здобувши ступінь бакалавра дошкільної освіти, можуть обіймати такі посади: педагог дітей дошкільного віку, працівник у галузі сім'ї та громадської підтримки, асистент викладання, аспірант.

Форми й методи навчання викладені для кожного навчального року. На відміну від програм проаналізованих вище університетів, методи оцінювання знань майбутнього фахівця дошкільної освіти схарактеризовані для кожного модуля [330; 354]. Одна з вагомих особливостей британських університетів, що готують фахівців дошкільної освіти, – формування дослідницької компетентності майбутнього педагога. У цьому вимірі доцільно проаналізувати навчальні програми курикулумів університетів. Зокрема, в Мідлсекському університеті в процесі підготовки такого фахівця, під час опанування модулів зосереджують увагу на теорії та концепціях розвитку дітей раннього віку. Вивчаючи на першому курсі модуль «Здоров'я та самопочуття немовлят»,

студенти ознайомлюються з теоріями прихильності, доброзичливості й підтримки раннього розвитку дитини. У ході засвоєння модуля «Соціальна перспектива щодо дитинства та освіти раннього віку» характеризують різні концепції навчання дітей, а також застосовують сучасні соціальні теорії дитинства. На основі теоретичних положень лідерства та управління, розроблення ініціатив, законодавчої бази студенти вивчають модуль «Лідерство та управління на початку року». Суттєву роль також відіграють вибіркові дисципліни. Зокрема, модуль «Соціальні та емоційні аспекти навчання» допомагає майбутнім фахівцям дошкільної освіти вивчити низку теорій та оволодіти професійними навичками. У ході опанування матеріалу модуля «Права дітей на самовизначення: теорія та практика» обговорюють питання про права дітей. Модуль «Освіта та соціальний світ» допомагає майбутнім педагогам оволодіти розробленням нових моделей. Отже, у процесі підготовки фахівця дошкільної освіти в Мідлсекському університеті акцентовано на теоретичних, концептуальних проблемах розвитку дітей раннього віку в ході вивчення як обов'язкових, так і елективних курсів.

Важливе значення має проведення досліджень, тому передбачено спеціальні модулі. Зокрема, обов'язковий модуль «Дослідження життя: соціальний аналіз у сучасному світі» заохочує студентів брати активну участь у житті соціуму; елективний модуль «Дослідження гри в навчальному процесі» передбачає застосування різних педагогічних підходів. Інші модулі безпосередньо вводять дослідження до свого змісту. Обов'язковий модуль «Підходи до навчання» покликаний дослідити вплив батьків, школи, громадськості на навчання дітей; елективний модуль «Дитяча література» спонукає студентів до дослідження дитячих літературних жанрів і творчості окремих авторів; елективний модуль «Дитина в контексті впливу соціокультурних факторів на її розвиток» звертає увагу студентів на з'ясування розвитку дитини поза родиною [353].

Отже, навчальна програма з підготовки педагога дошкільної освіти сприяє розвитку в студентів дослідницької діяльності, спрямовує їх на оволодіння науковими знаннями.

В університеті Ноттингем Трент, розв'язуючи проблему підготовки педагога до дослідницької діяльності, пропонують модулі, присвячені теоріям і концепціям розвитку дітей раннього віку. Модуль «Розвиток дітей дошкільного віку за допомогою гри» дає змогу майбутнім фахівцям уже на першому курсі вивчати принципи, теоретичні ідеї та підходи до ігрових можливостей дітей для забезпечення їхнього розвитку; обов'язковий модуль «Робота в партнерстві» пов'язаний із теоріями проведення досліджень, які лежать в основі партнерства; модуль «Дитина в суспільстві» сприяє розумінню концепції дитинства, допомагає дослідити поняття «дитинство», усвідомити, як дитинство побудоване соціально. Модуль «Робота в партнерстві з батьками» сприяє майбутньому педагогові в аналізі теорій, що лежать в основі розвитку роботи між партнерами; модуль «Основи грамотності та математики» передбачає з'ясування педагогічних підходів стосовно їх використання в навчанні й вихованні дітей раннього віку.

Для проведення досліджень в університеті важливе значення має опанування таких модулів:

- «Ефективні простори для гри та навчання», що передбачає, зокрема, планування досліджень, розуміння дослідницьких процесів (II курс);
- «Незалежне наукове дослідження», що виконують на III курсі.

Останній модуль допомагає студентові застосувати власний досвід та навички дослідження; самостійно вибирати напрям наукового пошуку; розробити дослідницький проект, конкретизувати його елементи; провести дослідження; проаналізувати використані методи; підбити підсумки.

Отже, в університеті Ноттингем Трент окремі модулі фокусують увагу на теоріях, концепціях розвитку дітей раннього віку, що сприяє підготовці

педагога до дослідницької роботи. У межах інших модулів роботу спрямовано на розуміння процесів організації та проведення досліджень.

Курикулум підготовки бакалаврів дошкільної освіти університету Свонсі засвідчує, що завдання модулів програми спрямовані на оволодіння теоретичними питаннями й концепціями підготовки педагога. Зокрема, модуль «Дошкільна освіта в суспільстві» аналізує теорії розуміння дитини як соціальної істоти, а також ознайомлює студентів із мультимодальними способами взаємодії дітей із дорослими та однолітками, що являє собою людино-машинну взаємодію в інтерфейсах [176].

Модуль «Використання гри в дошкільній освіті» дає змогу студентам з'ясувати теоретичні, історичні й культурні концепції гри та створити власне визначення гри. Майбутні педагоги, опановуючи матеріал модуля «Використання ІКТ у дошкільній освіті», формуватимуть педагогічну позицію стосовно впливу цифрових технологій на процес навчання, охоплюючи інклюзивність, доступність, закони, стандарти, мови. Вивчаючи модуль «Розвиток дитини», студенти аналізують класичні та сучасні теорії з цієї проблеми. Модуль «Зміни в дошкільній освіті» допомагає майбутнім фахівцям дошкільної освіти усвідомити значення для дитини різних психологічних переходів, сприяє розв'язанню пов'язаних із ними проблем.

У процесі опрацювання модуля «Вивчення творчості та критичного мислення» студенти досліджують творчість у зв'язку із соціально-економічними проблемами дитинства, описують творчі способи навчання математики, грамотності через мистецтво, музику, драматичну гру. Модуль «Соціальне конструювання дитинства» спрямований на підготовку студентів до фундаментального розуміння філософських підвалин раннього дитинства. Модуль «Мова та культура дитини» дає змогу дослідити, як діти конструюють власну культуру й осягають інші культури. Модуль «Педагогіка в дії: підтримка навчання протягом усього життя» допомагає студентам дослідити національні та міжнародні навчальні програми, а також переваги підходу до навчання

впродовж життя. Модуль «Ефективна робота з дітьми та сім'ями» готує студентів до дослідницького проекту на третьому курсі, коли обговорюють питання вибору методів для проведення дослідження з немовлятами, малюками, дітьми дошкільного віку, беруть участь у роботі. Мета модуля «Наукова робота» – допомогти випускникам реалізувати індивідуальний дослідницький проект: сформулювати тему дослідження, розробити й виконати проект, стати професіоналами аналізу особливостей розвитку раннього віку дитини, подати випускну роботу до захисту [452].

Отже, в університеті Свонсі студенти вивчають теоретичні проблеми, отримують наукові знання, на основі яких будуть розв'язувати професійні завдання в процесі роботи з дітьми в дитячих установах. Написання наукових робіт готує їх до постійного пошуку істини, до проведення досліджень і підвищення професійного рівня та творчого розвитку дітей.

Курикулум підготовки бакалаврів дошкільної освіти університету Бірмінгем Сіті [301] представляє низку модулів, що характеризують теоретичні питання: «Діти та дитинство», «Основи педагогіки, навчання та гри», «Лідерство та управління», «Вивчення сучасних перспектив дітей дошкільного віку», «Міжнародні навчальні програми», «Глобальне та майбутнє дитини», «Стратегічна політика». Ці модулі представляють різні концепції дитинства; простежують вплив лідерства й управління на розвиток дитини, на розв'язання проблем соціального відчуження, інвалідності тощо, сприяють оволодінню міжнародними навчальними програмами з питань рівності та соціальної справедливості, завдяки чому в студентів формується власна філософія навчання в ранньому дитинстві. На цих засадах наголошено в Британській національній програмі дошкільної освіти (Early Years Foundation Stage – EYFS) [344].

До змісту таких модулів, як «Стратегія політики та практики», «Основи дослідження творчості дитини», «Дослідження професійної практики в ранньому дитинстві», уведено наукові знання й уміння, необхідні для



дослідницької діяльності в дитячих службах, у невеликих дослідницьких групах для усвідомлення ролі професіонала у формуванні допитливості та інших важливих рис у дітей раннього віку, для оволодіння міжнародними навчальними програмами з їхніми альтернативними підходами до навчання, подібностями та відмінностями.

На основі аналізу курикулумів підготовки бакалаврів дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії можна зробити висновок про чітко виражену дослідницьку спрямованість навчальних програм, що сприяє формуванню в студентів дослідницької компетентності, умінню розв'язувати професійні проблеми на базі наукових знань. Така налаштованість засвідчує загальну прогресивність освітньої системи Королівства, що являє собою гідний взірець для запозичення.

Вагомого значення в Британській національній програмі дошкільної освіти (EARLY YEARS Foundation Stage) надано проблемам захисту й добробуту дошкільнят. Зокрема, у змісті британської національної програми дошкільної освіти зазначено, що діти краще навчаються, коли вони здорові й безпечні, коли задоволені їхні потреби, у них налагоджені позитивні стосунки з дорослими. Виокремлено й вимоги до захисту та добробуту, щоб допомогти дорослим створити високоякісні налаштування – привітні, безпечні та стимулювальні, де діти можуть насолоджуватися навчанням й розвитком [343]. У курикулумах ЗВО передбачено низку модулів. У Мідлсекському університеті студенти, опановуючи модуль «Здоров'я та самопочуття немовлят», вивчають теорії підтримки раннього розвитку, забезпечення добробуту дітей із боку батьків. Модуль «Рефлексивна професійна практика» характеризує роль фахівців у захисті дітей раннього віку. Проблеми досягнення благополуччя та навчальних успіхів дитини аналізують у межах модуля «Соціальна перспектива щодо дитинства та освіти раннього віку». Посутню роль у навчанні студентів відіграє модуль «Спеціальні освітні потреби», присвячений специфіці навчання дітей із різними вадами. Права дітей та їх застосування вивчають у руслі

модуля «Права дітей на самовизначення: теорія та практика». У модулі «Творчість і мистецтво в освіті» окреслюють психологічні й соціологічні підходи до творчості, демонструють її зв'язки з навчанням і добробутом дітей.

В Уельському університеті Свонсі в модулях «Участь сім'ї та громади в дошкільній освіті», «Права, політика та захист раннього дитинства» досліджують забезпечення здоров'я й добробуту дітей і сім'ї, студенти вивчають документи з проблем прав дитини та урядової політики щодо раннього дитинства.

В університеті Бірмінгем Сіті питання захисту й добробуту дітей запропоновані майбутнім учителями дошкільної освіти в модулях: «Середовище дитини», «Різноманітність культури дитини», «Захист дитини», «Здоровий розвиток дитини», «Права дитини», «Догляд дітей», «Вивчення сучасних перспектив дітей дошкільного віку». Студенти опановують такі питання: права дітей; законодавство, що спрямоване на підтримку дітей; правозахисні рухи та їхній вплив на досягнення соціальної справедливості; вплив середовища на навчання дитини.

В університеті Ноттингем Трент модуль «Дитина в суспільстві» сприяє вивченню прав дітей, окресленню обов'язків професіонала, які необхідні для підтримки дітей. Модуль «Основи грамотності та математики» дає змогу майбутнім учителям дошкільної освіти зрозуміти підходи до викладання цих предметів дітям раннього віку. Модуль «Робота в партнерстві» сприяє розвиткові знань і вмінь студентів для роботи з дітьми, зокрема знань законодавства.

Зазначимо, що не в усіх університетах однаково дотримуються регламентованих Національною програмою дошкільної освіти вимог щодо захисту дошкільників. У курикулумі підготовки бакалаврів дошкільної освіти університету Бірмінгем Сіті в семи модулях із двадцяти одного (33,3%) порушене питання захисту й добробуту дітей; у Мідлсекському – у шести модулях із вісімнадцяти (33,3 %); у Ноттингемському – у трьох із дванадцяти

(25 %); в університеті Свонсі – у двох із шістнадцяти (12,5 %). Найбільш підготовлені студенти до забезпечення захисту та добробуту дошкільнят в університетах Бірмінгем Сіті й Мідлсекському (33,3 %), найменш – в університеті Свонсі (12,5 %).

У британській «Національній програмі дошкільної освіти» зауважено: «Фахівці повинні підтримувати дітей у чотирьох конкретних сферах: грамотність, математика, розуміння світу, мистецтво та дизайн» [343]. На цій підставі відбувається підготовка педагогів дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства. Зокрема, у ході вивчення модулів «Професійна практика раннього віку», «Розвиток дітей дошкільного віку за допомогою гри», «Планування прогресу в сприятливих умовах», «Робота в партнерстві з батьками», «Основи грамотності та математики» студенти університету Ноттингем Трент ознайомлюються з когнітивними, соціальними, фізичними, мовленнєвими напрямками раннього розвитку дитини, беруть до уваги теоретичні погляди та сучасні національні й міжнародні перспективи. Вони вивчають переваги педагогіки гри, принципи, ідеї, підходи до розширення ігрових можливостей дітей; розробляють програми для тих, хто демонструє високий рівень загальної грамотності та раннього математичного розвитку [423].

Опановуючи модулі «Підходи до навчання», «Соціальна перспектива щодо дитинства та освіти раннього віку», «Навчальна програма 0–7 років», «Дослідження ролі гри в навчальному процесі», «Соціальні та емоційні аспекти навчання», студенти Мідлсекського університету засвоюють навчальні програми ранньої освіти (Early Childhood Studies BA Honours, 2019), зокрема розділ «Навчання та розвиток» «Національної програми дошкільної освіти» («Early Years Foundation Stage»), де окреслено три сфери, важливі для заохочення дитячого інтересу до навчання (спілкування й мова; фізичний розвиток; особистісний, соціальний та емоційний розвиток). У цьому ж розділі подано вимоги до навчання:

- грамотності, що передбачає зв'язування звуків, читання й письма;
- математики, що стосується розвитку навичок підрахунку, обчислення простих задач додавання й віднімання, опису фігур;
- розуміння світу – пізнання навколишнього середовища та людей;
- мистецтва й дизайну, що вможлиблює обмін думками через мистецтво, музику, рольову гру тощо [343].

У названих модулях заплановані такі теми, як застосування теорії для аналізу досягнень дітей; ігрова підтримка навчального процесу дошкільнят; соціальні та емоційні впливи на навчання дітей. Модуль «Освіта та соціальний світ: хто виховує кого й навіщо» орієнтований на тих студентів, хто хоче найглибшим чином оволодіти питаннями освіти та змінити освіту на краще [353].

У ході опанування модулів «Професійна підготовка», «Середовище дитини», «Основи педагогіки, навчання та гри», «Догляд дітей», «Вивчення сучасних перспектив дітей дошкільного віку», «Особистий і професійний розвиток», «Міжнародні навчальні програми», «Глобальне майбутнє дитини» студенти університету Бірмінгем Сіті здобувають вищу освіту відповідно до курикулуму підготовки бакалаврів дошкільної освіти названого університету [301], орієнтуючись на британську «Національну програму дошкільної освіти», її цілі [343]. Модулі курикулуму, базовані на «Національній програмі дошкільної освіти», дають змогу:

- діагностувати навички й уміння, необхідні для професійної діяльності;
- розуміти вплив сприятливих умов середовища на навчання дитини;
- усвідомлювати важливість гри в розвитку та навчанні дітей;
- аналізувати проблеми сучасного забезпечення освіти та догляду дитини в Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії, а також за кордоном;
- окреслювати потенційні шляхи кар'єри фахівця дошкільної освіти.

Майбутні фахівці дошкільної освіти Уельського університету Свонсі в межах модулів «Дошкільна освіта в суспільстві», «Вивчення творчості та критичного мислення», «Вивчення технології дошкільної освіти», «Використання гри в дошкільній освіті», «Мова й культура дитини», «Використання ІКТ у дошкільній освіті», «Навчальна практика в епоху цифрових технологій», «Професійна практика» готуються до роботи з дітьми раннього віку, керуючись курикулумом підготовки бакалаврів дошкільної освіти [452], який складено відповідно до британської «Національної програми дошкільної освіти». У контексті названих модулів студенти вивчають:

- способи навчання грамотності, математики через мистецтво, музику, драматичну гру;
- способи навчання завдяки ігровій діяльності, навчання через гру;
- роль мови у формуванні культури з акцентом на мову та культурну спадщину регіону (Уельсу).

Особливу увагу звернено на використання цифрових технологій у навчальному процесі, на ознайомлення з мультимодальними способами взаємодії дітей з однолітками й дорослими, на участь студентів в онлайн-дискусіях зі студентами та викладачами з інших країн [452].

Серед спільних ознак виявлено, що модулі різних навчальних закладів хоч і мають неоднакові назви («Основи грамотності та математики: розвиток дітей із математики й англійської мови» – Ноттингем Трент; «Вивчення сучасних перспектив дітей дошкільного віку» – Бірмінгем Сіті; «Мова та культура дитини» – університет Свонсі; «Навчальна програма 0–7 років» і програма «Підходи до навчання» – Мідлсекський університет), але побудовані відповідно до одного джерела – першого розділу «Національної програми дошкільної освіти». Спільні ознаки помітні в модулях «Розвиток дітей дошкільного віку за допомогою гри» (Ноттингем Трент); «Основи педагогіки, навчання та гри» (університет Бірмінгем Сіті); «Дослідження ролі гри в навчальному процесі» (Мідлсекський університет); «Використання гри в

дошкільній освіті» (університет Свонсі), оскільки ці питання стосуються всіх майбутніх педагогів дошкільників. Аналогічні міркування пов'язані з модулями: «Професійна підготовка» (університет Бірмінгем Сіті), «Професійна практика» (університет Свонсі), «Професійна практика раннього віку» (університет Ноттингем Трент), «Рефлексивна професійна практика» (Мідлсекський університет), оскільки всі студенти повинні засвоювати професійні вміння й навички роботи з дітьми, глибоко вивчати когнітивні, соціальні, фізичні, мовленнєві напрями раннього розвитку дитини.

З'ясовуючи відмінності в модульних системах університетів Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, зауважимо, що модулі «Робота з батьками й дітьми» (університет Бірмінгем Сіті), «Робота в партнерстві з батьками» (університет Ноттингем Трент), «Участь сім'ї та громади в дошкільній освіті» (університет Свонсі) допомагають студентам схарактеризувати теорії проведення досліджень, що лежать в основі партнерства, усвідомити цінність роботи з сім'ями та дітьми раннього віку. Подібного модуля немає в Мідлсекському університеті. До цієї групи належать і модулі, назви яких подібні, але функції, які виконують студенти різних ЗВО в процесі опанування модулями, відрізняються. Модуль «Розвиток дитини» (університет Свонсі) допомагає студентам з'ясувати сучасні теорії, актуальні питання цього процесу від народження до підліткового віку; модуль «Розвиток дітей дошкільного віку за допомогою гри» (університет Ноттингем Трент) спрямовує майбутніх педагогів дошкільної освіти в річище ігрової роботи з дітьми, з огляду на інтереси малечі; модуль «Розвиток дитини» (університет Бірмінгем Сіті) допомагає студентам усвідомити, як відбувається фізичний, особистісний, соціальний розвиток дітей у ранній період; модуль «Ранній розвиток дитини» (Мідлсекський університет) скеровує на застосування ціннісного підходу до спостереження за маленькими дітьми протягом усього періоду.

Серед характерних ознак підготовки фахівців дошкільної освіти в окремих університетах Сполученого Королівства виявлено, що в університеті Бірмінгем Сіті застосовують два специфічні модулі. Модуль «Міжнародні навчальні програми» дає змогу майбутньому фахівцеві оволодіти змістом таких програм, порівнюючи їхні підходи до навчання, подібності й відмінності; модуль «Глобальне майбутнє дитини» – осягнути можливості майбутнього дитинства, майбутніх технологій, соціальних медіа, пов'язаних із дитинством в усьому світі. У Мідлсекському університеті існує вибірковий модуль «Освіта та соціальний світ», який орієнтовано на тих, хто хоче глибоко оволодіти питаннями освіти та взяти участь у розробленні нових модулів, тобто змінити освіту на краще. В університеті Свонсі студенти пізнають обов'язкові модулі «Дошкільна освіта в суспільстві», «Вивчення технологій дошкільної освіти», «Використання ІКТ у дошкільній освіті», «Навчальна практика в епоху цифрових технологій», завдяки чому навчаються критично оцінювати вплив цифрових технологій на навчальну практику, брати участь в онлайн-дискусіях з іноземними колегами для обговорення ролі фахівця дошкільної освіти на міжнародному рівні; у них формується власна педагогічна позиція стосовно впливу цифрових технологій на навчання, вони ознайомлюються з мультимодальними способами взаємодії дітей з однолітками та дорослими.

В університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії: університеті Шеффілд Галлат (Sheffield Hallat University), університеті Східного Лондона (University of East London), Шеффілдському університеті (University of Sheffield) та ін. – статус фахівця дошкільної освіти можна здобути й через дистанційну освіту [350].

В університеті Бірмінгем Сіті загальне навантаження студентів складається з годин контактів в аудиторії, незалежної діяльності з навчання та оцінювання. Один кредит становить близько 10 годин навчального часу. У середньому студент розраховує на навчання впродовж 1200 годин на рік, оскільки навчальний план передбачає обов'язкові кредити по 100 на рік (1000

годин) та по 20 кредитів вибіркових і додатково 200 годин – усього на навчальний курс 3600 годин. Зазначені навчальні години розбивають на різні види діяльності, які провадить студент: практичні, віртуальне середовище навчання, лекції, семінари, групові проекти, відвідування різних заходів, екскурсії та ін. [301].

Студент реалізує такі види діяльності:

- заплановане навчання, яке охоплює лекції, практичні заняття й семінари, а також час контактів, зазначений у розкладі;
- направлене навчання – навчання на основі роботи, онлайн-діяльність;
- самостійне навчання.

Методів оцінювання знань студентів небагато. Екзамени взагалі не передбачені; для курсових робіт заплановано 66 %, для індивідуальних співбесід і презентацій – 33 % [301]. В університеті Ноттингем Трент навчальна діяльність охоплює майстерні, семінари, зовнішні візити, зустрічі із запрошеними спікерами, індивідуальні та групові заняття, спрямовані навчальні завдання, самостійне навчання, навчання на основі роботи, індивідуальні заняття. На семінарах, у малих групах тощо проводять дискусії, де студенти діляться ідеями, обговорюють їх, що сприяє розвитку критичного мислення, компетентності. Широко використовують віртуальне навчальне середовище університету, зокрема електронне навчання [333]. Університет Ноттингем Трент має інтерактивні онлайн-курси, що мають суттєві переваги: усебічні відеолекції, що дають змогу повністю зануритися в зміст програми; інтерактивні завдання, які пропонують більш цікаві форми навчання; соціальну взаємодію, що забезпечує контакти з колегами всього світу [423].

У навчальному плані передбачено 280 обов'язкових кредитів, два модулі без визначення кредитів на III курсі (педпрактика раннього віку дитини). Знання оцінюють переважно за результатами виконаної наукової роботи на кожному курсі – по 100 % [353].



У підготовці бакалаврів дошкільної освіти в Мідлсекському університеті кожен модуль навчального плану становить 30 кредитів. Навчання майбутніх педагогів дошкільної освіти сягає 360 кредитів (3600 годин) – по 1200 годин на кожен навчальний рік. Зазначено час на навчання й оцінювання, а також на самостійне навчання для кожного рівня навчання студентів (табл. 3.4.).

**Таблиця 3.4**

*Кількість годин, запланованих для аудиторного й самостійного навчання в Мідлсекському університеті*

Форма навчання	Рівень навчання		
	4	5	6
Аудиторне навчання	300 год.	291 год.	266 год.
Самостійна робота	900 год.	910 год.	934 год.

Джерело складене на основі: [370].

Згідно з таблицею, кількість годин аудиторного навчання зменшується з підвищенням навчального рівня, а обсяг самостійної роботи збільшується. Останнє пов'язане зі зростанням чисельності суто наукової роботи. Форми й методи навчання представлені лекціями, семінарами, польовими роботами, зустрічами один на один та в малих групах із тьюторами, роботою з онлайн-підручником, самостійною роботою. Заняття відбуваються за активної участі студентів. Зокрема, семінари являють собою інтерактивну форму навчання, де студенти беруть участь у групових дискусіях за підтримки викладача. Методи оцінювання знань студентів творчі, надзвичайно різноманітні: презентації, невелика кількість іспитів і тестів, есе, доповіді, співбесіди, навчальні проекти, відгуки, які студент може обговорити з тьютором, написання резюме, курсові роботи.

Зазначено відсоток курсу, оцінений курсовою роботою: рівень 4 – 75 % – курсова робота, 25 % – практичні іспити; рівень 5 – 81 % – курсова робота, 13 % – письмові іспити, 6 % – практичні іспити; рівень 6 – 100 % – курсова робота [370].

Отже, у процесі підготовки бакалаврів дошкільної освіти в Мідлсекському університеті широко використовують різні форми навчання, методи оцінювання; зосереджено увагу на виконанні студентами наукової роботи, для навчання заплановано 360 кредитів.

В університеті Свонсі кожен модуль на першому й другому курсах охоплює по 20 кредитів, на третьому – по 20 і по 40, тобто по 120 кредитів на рік. Усього для підготовки студентів навчальний план пропонує 360 кредитів [452]. Форми й методи навчальної роботи представлені так: на першому курсі – лекціями, практичними заняттями; на другому – переважно семінарами, груповою роботою; на третьому – методами дослідження, науковою роботою чи проходженням практики, а також проведенням семінарів і групової роботи. Методи оцінювання знань студентів численні та творчі: портфоліо, електронне портфоліо, презентація (індивідуальна, постерна, групова), курсові проекти, есе, інтернет-опитування, інтернет-дискусії, реферати, індивідуальна рефлексія, випускна наукова робота, папка документів за результатами педпрактики, іспити в мінімальній кількості.

Аналіз навчального навантаження студентів у різних університетах дає підстави виокремити низку подібних ознак: побудова дошкільної освіти за блоково-модульним принципом, мала кількість або й відсутність іспитів, схожі методи навчання, окреслення завдань для наукової роботи на кожному курсі, відповідність одного кредиту близько 10 годинам навчального часу, використання віртуального навчального середовища. Зафіксовано відмінності, що полягають:

– у кількості кредитів на один модуль (у Мідлсекському університеті кожен модуль розподілений на 30 кредитів, а в університетах Свонсі, Бірмінгем Сіті та Ноттингем Трент – на 20 і 40 кредитів);

– у кількості кредитів, передбачених на навчання впродовж трьох років (в університеті Ноттингем Трент – 280 кредитів, в інших – по 360 кредитів на весь період навчання);

– у методах оцінювання (в університетах Свонсі й Мідлсекському вони численні, творчі й надзвичайно різноманітні; в університеті Бірмінгем Сіті більшу увагу звернено на виконання наукових робіт; в університеті Ноттингем Трент результативність навчання на кожному курсі оцінюють за науковою роботою).

Отже, порівняння модулів курикулумів підготовки бакалаврів дошкільної освіти досліджуваних університетів щодо підготовки фахівців до навчання дошкільнят дає змогу виокремити спільні ознаки (певні модулі представляють навчальні програми ранньої освіти, а також ключовий етап першого розділу британської «Національної програми дошкільної освіти»; окремі модулі сприяють підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти до навчання й розвитку дітей за допомогою гри; інші – репрезентують когнітивні, соціальні, фізичні, мовленнєві напрями раннього навчання дошкільнят); відмінні ознаки (модуль, що ознайомлює студентів із роботою в партнерстві, у трьох університетах передбачений, в одному відсутній; модулі, назви яких подібні, а функції, що реалізують студенти різних ЗВО в процесі вивчення змісту модулів, відрізняються). Виокремлено й характерні ознаки для окремих університетів (в університеті Бірмінгем Сіті студенти можуть опановувати міжнародні програми, в університеті Свонсі налагоджене використання цифрових технологій, у Мідлсекському один модуль передбачає глибоке оволодіння питаннями освіти для її змін у перспективі).

## *Висновки до третього розділу*

У Сполученому Королівстві підготовку педагогічних кадрів пропонують чотирирічні інститути й коледжі вищої освіти (Institutes and Colleges of Higher Education); однорічні інститути педагогіки при університетах (Institutes of Education of Universities); дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів (Politechnic Departments of Education); чотирирічні школи сценічного мистецтва (Central Schools of Speech and Drama) та дворічні технічні коледжі. Кожен заклад вищої освіти автономний у плануванні навчального року за умови дотримання загальних критеріїв. Навчальний рік поділений на три частини, але в останній більшість закладів вищої освіти скорочує кількість навчальних годин для надання студентам часу на підготовку до підсумкових екзаменів. Деякі університети мають проміжні канікули для самостійного навчання студентів.

У структурній побудові навчальних програм підготовки педагогічних працівників застосовують два типи моделі: паралельну й послідовну. Паралельна модель побудована за принципом паралельності викладання дисциплін упродовж усього періоду підготовки фахівця. За послідовної моделі на першому етапі навчання застосовують загальні та спеціальні дисципліни, а на другому – дисципліни психолого-педагогічного циклу; проводять педпрактику.

Система підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, базована на застосуванні найновіших форм і методів навчання (електронне дистанційне навчання, інтерактивне навчання, дослідницька діяльність, активна участь студентів у навчальному процесі), набула статусу однієї з найкращих у світі, що вможливорює її конкурентоспроможність на ринку освіти. Потрібно ретельно вивчати її, осмислювати прогресивні ідеї та впроваджувати це в навчальний процес ЗВО України.

Схарактеризовано методи й форми організації освітнього процесу в британських університетах, що допомагають створювати рефлексивне середовище й забезпечують якісну підготовку педагогів-дошкільників: лекція, семінар, практикуми, контроль знань, навчання через дослідження, дистанційне навчання, мікрвикладання, інтерактивне навчання, педпрактика тощо.

Проаналізовано навчальні плани й програми провідних університетів Сполученого Королівства: Мідлсекського університету, університету Бірмінгем Сіті, університету Ноттингем Трент, університету Свонсі.

На підставі порівняння модулів курикулумів підготовки бакалаврів дошкільної освіти досліджуваних університетів виокремлено їхні спільні ознаки: певні модулі представляють навчальні програми ранньої освіти, а також ключовий етап першого розділу «Національної програми дошкільної освіти»; окремі модулі сприяють підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти до навчання й розвитку дітей за допомогою гри; інші ознайомлюють із когнітивними, соціальними, фізичними, мовленнєвими напрямками навчання дошкільнят. Також виявлено низку відмінностей: модуль, що ознайомлює студентів із роботою в партнерстві, у трьох університетах передбачений, а в одному відсутній; є модулі, назви яких подібні, а функції студентів у процесі вивчення змісту модулів відрізняються. Виокремлено й характерні ознаки для окремих університетів: в університеті Бірмінгем Сіті студенти можуть опанувати міжнародні програми; в університеті Свонсі налагоджене використання цифрових технологій, в Мідлсекському університеті запропонований спеціальний модуль, що передбачає глибоке оволодіння питаннями освіти для перспективних змін на краще.

## Розділ 4

### ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

#### 4.1. Становлення британської системи професійного розвитку фахівців дошкільної освіти в системі неперервної освіти

У 1950 – 1960 роках центральну роль у забезпеченні неперервної професійної освіти та навчання (INSET (In-Service Education and Training)) відігравали місцеві органи влади Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, що відповідали за діагностику потреб педагогів дошкільної освіти [472]. Наприкінці 1960 років дедалі виразніше почала виявлятися необхідність більш ефективного підвищення кваліфікації педагогів дошкільної освіти [391].

Починаючи з 1970 років, професійною освітою педагогів опікуються різні органи, зокрема державні. Місію професійного вдосконалення педагогів дошкільної освіти поділяють: центральний уряд – департамент освіти (DfE); місцеві органи керівництва освітою; керівні органи шкіл; учительські центри; тьютори; інститути педагогіки при університетах [394].

У цей період організація неперервної професійної освіти (Continuing Professional Development) у Сполученому Королівстві перейшла до вищого рівня. Зокрема, кожен педагог був зобов'язаний щорічно проходити підвищення кваліфікації впродовж 18 днів (30 годин), маючи самостійний вибір із широкого переліку сфер діяльності. Якщо ж результативність педагога дошкільної освіти послаблювалася, адміністрація закладу освіти пропонувала конкретну форму професійного розвитку, підтримувану державою [242].

Дослідник Р. Морант (R. Morant) зазначав, що департамент освіти (DfE) не являє собою орган, який відповідає за професійне вдосконалення фахівців дошкільної освіти, оскільки організовані ним курси проводять в університетах чи в коледжах [420]. На переконання вченого А. Клега (A. Clegg), Інспекція її Величності (HMI) забезпечує персонал для залучення педагогів дошкільної освіти з метою обговорення своїх стратегій, нових підходів до сучасної освіти, методики навчання [323].

Урядова стратегія впливу на компетенції педагогів дошкільної освіти має централізований характер, однак суттєвою мірою вона орієнтована на місцеві органи освіти та керується навчальними програмами С. Хіггінс (S. Higgins) і Д. Літ (D. Leat) (2001) [305]. Як зауважував М. Вільямс [472], із 1974 року в Англії та Уельсі існувало понад 100 місцевих органів освіти. Навчальні програми вчених були поширені по всій території Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії й у місцевих органах освіти. Діяли й навчальні програми INSET, підтримувані централізованою системою надання грантів [376].

До забезпечення неперервної освіти педагогів долучені також Рада шкіл, Національна рада вчителів, Національна асоціація викладання англійської мови (NATE), Асоціація наукової освіти (ASE), Математична асоціація, Спілка вчителів та інші установи, які пропонують курси професійного розвитку для педагогів дошкільної освіти. Представлені дані засвідчують, що в Сполученому Королівстві прогресує становлення професійного розвитку вчителів. У 60 роки ХХ ст. лише порушували питання про необхідність більш широкого підвищення кваліфікації педагогів дошкільної освіти, однак уже в 70 роки ХХ століття в Сполученому Королівстві працювало багато установ, відповідальних за професійний розвиток у закладах освіти, центрах учителів (LEAs), у ЗВО або в закладах подальшої освіти, у незалежних навчальних чи конференційних центрах [394]. Як зазначають К. Уванс, С. Дей (K. Ewans, 1993); С. Дей (1999), у Сполученому Королівстві помітний рух до школи,

заснованої «INSET». Деякі британські вчені стверджують, що традиційно «INSET» створена для педагогів, які відвідують курси, програми, що розроблені й надані агенціями. Однак, на їхню думку, такий підхід мав деякі недоліки: він здавався дорогим навчанням і нерентабельним за весь період професійного розвитку. У 1973 році запропонована ідея залучення «INSET» педагогів до закладів дошкільної освіти, а не виведення педагогів з освітнього закладу, бо підвищення рівня професійної освіти має розпочинатися в освітньому закладі, саме тут відбувається навчання та викладання, розроблюють навчальні програми й методики, виявляють недоліки та потреби [376].

У 1981 р. ухвалено Закон «Про освіту» [366], згідно з яким Міністерство освіти, місцеві органи освіти та педагогічні коледжі організовували курси без відриву від роботи для педагогів-практиків дошкільної освіти тривалістю від одного вечора до одного року. Програма курсів зважала на особливості роботи з дітьми різних вікових груп. У перспективі планували, що дошкільні педагоги виконуватимуть ширшу роль – консультантів і наставників для вихователів та помічників [231]. У законі акцентовано увагу на дітях з особливими освітніми потребами. Зокрема, основний закон 1981 р. вимагав від місцевих органів управління освітою спеціального освітнього забезпечення для дітей, які мають особливі освітні потреби. У законі удокладнено вимоги до різних освітянських ланок і розроблено положення: про особливі освітні потреби та спеціальне освітнє забезпечення; про відповідальність за реєстрування дітей з особливими освітніми потребами; про обов'язок місцевих органів освіти перед дітьми, за яких вони відповідальні; про оцінювання спеціальних освітніх потреб; про забезпечення особливих освітніх потреб дитини тощо [366].

Відповідно до Закону «Про освіту» 1953 р. [365], якщо дитина має особливі освітні потреби, місцеве управління освіти має відповідати за неї [366]. Закон «Про освіту» (1981) не лише скеровував до професійного розвитку педагогів дошкільників, а й спрямовував на посилення їхньої підготовки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.



Як зазначає І. Семенець-Орлова, у 1980 роках британські педагоги тривалий час дискутували стосовно того, яка модель підготовки педагогів краща – академічна чи практично-орієнтована, і зупинилися на останній. До кінця цього періоду школи (державний сектор) фінансували місцеві органи освіти (LEA). Згідно із Законом «Про освітню реформу» (1988) (Education reform Act), керувалися такими критеріями: кількість дітей; якість надання послуг, через що навчальні заклади намагалися залучити якомога більше дітей, а педагоги – підвищували свій фаховий рівень. Окреслено основні завдання професійного розвитку: удосконалення педагогічних знань, умінь і навичок відповідно до сучасних вимог; реалізація професійного розвитку фахівців дошкільної освіти [242]; оволодіння інформаційними технологіями; навчання в системі неперервної професійної освіти; поліпшення якості викладання [231].

У кінці 1980 років акцентовано увагу не лише на професійний розвиток педагогів щодо навчання дошкільнят, а й на посилення їхньої підготовки з догляду дітей. Зокрема, у Законі «Про дітей» 1989 р. (с. 41) подано положення про обов'язок місцевих органів влади проводити періодичні перевірки щодо якісного догляду дитини.

Закон «Про освіту» 2002 р. суттєво поглибив ці вимоги. Ішлося про функції, форми та зміст служби місцевих органів освіти, з огляду на вказівки державного секретаря; про партнерство в справі догляду дітей раннього віку; про функції головного інспектора. Її Величності щодо догляду дітей; про повноваження «LEA» щодо фінансування дитячої освіти.

Із 1992 р. школи отримали змогу керувати окремими курсами педагогічної освіти та співпрацювати із ЗВО за вибором. ЗВО управляють процесом підготовки педагогів на дипломному й післядипломному рівнях, однак участь шкіл у цьому процесі суттєва. Того ж року створено новий орган – Офіс із питань стандартів в освіті (Office for Standarts in Education), який перевіряє кваліфікацію викладачів ЗВО, контролює відповідність змісту курсів національним стандартам. У зв'язку з цим центр ваги в системі підвищення

кваліфікації педагогів дошкільної освіти суттєво зміщено на дошкільний заклад. Стандартизація вищої педагогічної освіти сприяла розвитку її нормативності, прогнозованості результатів, тобто оновила основні якісні характеристики.

Серед варіантів післядипломного професійного розвитку тих, хто має університетську педагогічну освіту, – шкільно-орієнтовані курси підготовки педагогів. В Англії тй Уельсі така модель діє з 1990 років на базі консорціуму дошкільних закладів (об'єднання кількох закладів, які спільно розробляють програму підготовки педагогів). Такі курси мають пройти акредитацію, яку проводять агентства з підготовки й розвитку. При цьому керівники шкільно-орієнтованих курсів розробляють навчальний план, навчальну програму, аргументи щодо доцільності підготовки педагогів у межах певного регіону. Ці документи готують досвідчені педагоги разом зі слухачами; учасників курсів закріплюють за одним закладом дошкільної освіти; практику проходять у різних закладах консорціуму. Після закінчення навчання (термін – один рік) слухач отримує статус кваліфікованого педагога. До речі, фінансування ЗВО в Сполученому Королівстві суттєвою мірою залежить від кількості випускників, які отримують статус кваліфікованого педагога, а не лише від кількості випускників, які за професією педагога пропрацювали не менше від п'яти років [242].

Від середини 1990-х років численні бюджетні кошти, спрямовані на професійний розвиток педагогів, скеровували безпосередньо до освітніх закладів. У 1987 р. Міністерство освіти ухвалило постанову, згідно з якою участь у системі «INSET» уважали професійним обов'язком фахівця дошкільної освіти. Затверджено п'ять робочих днів для професійного розвитку педагога. У системі «INSET» розрізняли такі форми професійного розвитку: внутрішні, що проводили в школі або організовував учитель; зовнішні – курси, заняття, що проходили в учительських центрах, в університетах, у незалежних центрах проведення конференцій [231]. Практику п'ятиденного безоплатного

позакласного навантаження на рік і досі творчо використовують деякі освітні заклади [242].

У 1998 р. в Англії та Уельсі була розроблена й запроваджена програма підготовки фахівців на робочому місці (School-Based in-Service Education). У разі її виконання некваліфікований педагог через 1–2 роки навчання (за наявності педагогічного стажу термін скорочується до трьох місяців) отримує статус кваліфікованого педагога. Кандидати, які працюють у навчальному закладі позаштатно, подають заяву на участь у програмі до уповноваженого місцевого органу управління освітою чи до університету, що відбирає охочих та затверджує розмір гранту, який певною мірою компенсує вартість навчання, та призначає тому, хто навчається, тьютора з досвідчених учителів. Керує цим процесом агентство з питань підготовки вчителів.

Однією з форм отримання статусу кваліфікованого педагога (якщо кандидат тривалий час працює в закладі дошкільної освіти) є так званий «атестаційний маршрут». Цей статус присвоюють на основі оцінювання портфоліо, результатів попередньої педагогічної діяльності, а також знань здобувача зовнішніми експертами [242].

На рівні місцевої влади й навчальних закладів дошкільної чи початкової освіти організовують курси, на яких педагоги дошкільної освіти підвищують свій професійний рівень. Багато з цих курсів базовані на власних ресурсах і персоналові, але часто доповідачів запрошують із відомих університетів [329]. До того ж від середини 1990 років почала діяти обов'язкова раз на два роки атестація педагогів, у ході якої оцінювали саме ступінь професійного розвитку педагога [242].

У 80 – 90 роки ХХ ст. у Сполученому Королівстві відбулися прогресивні зміни в становленні професійного розвитку педагогів дошкільної освіти на державному рівні. Посутню роль у професійному розвитку педагогів відіграють місцеві органи влади, заклади дошкільної освіти, де впродовж усього життя

відбувається підвищення кваліфікації педагога згідно із сучасними вимогами до знань, умінь і навичок.

Нова хвиля змін щодо професійного розвитку педагогів дошкільної освіти починається від XXI століття, особливо з 2014 р., коли запроваджено посаду міністра в справах шкільної реформи (Minister for State School reform) та розроблено освітні стандарти. Того ж року 94 % британських ЗВО (із 160) субсидіювала держава, тому й реформування та оновлення системи освіти проходили легко. Зокрема, у 2015 р. Міністерство освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії спрямувало свою діяльність на подолання соціальної несправедливості в доступі до якісної освіти та створення різних програм для дітей із бідних сімей [242].

Загалом в умовах децентралізованого управління освітою в Сполученому Королівстві проблемами професійного розвитку фахівців дошкільної освіти опікуються на всіх рівнях – національному, регіональному, місцевому [8]. Заслуговує на увагу діяльність професійних навчальних спільнот, до навчання в яких (до професійного вдосконалення) залучені не лише педагоги, але й обслуговувальний персонал [277].

Особливу роль у професійному розвитку педагогів дошкільної освіти, які працюють у дитячих центрах, приватних, добровільних і домашніх навчальних закладах раннього віку та дитячих садках, відіграє Британська асоціація дошкільної освіти (The British Association for Early Childhood Education). Асоціація має провідних спеціалістів, які на високому рівні підтримують потреби педагогів у професійному розвитку та в наставництві для ефективної роботи з батьками, родинами. Наголосимо, що теоретичні засади названої асоціації базовані на новітніх національних і міжнародних наукових дослідженнях.

Діяльність Асоціації дошкільної освіти охоплює: одноденні спеціальні навчальні курси; воркшопи; розширені програми підтримки та вдосконалення педагогічної практики; програми розвитку лідерства й управління;

дослідження; консультації; оцінювання, моніторинг і відстеження процесу збирання й використання даних, що стосуються різноманітних проблем дитячого розвитку; поведінку, стосунки та взаємодію; дитячий розвиток; спілкування; основні напрями навчання; творчість; здоров'я й добробут; задоволення індивідуальних потреб дитини; спостереження та документування [359].

Отже, у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії на початку ХХІ ст. сформульовано конкретні цілі в системі професійного розвитку фахівців дошкільної освіти.

Професійний розвиток фахівців дошкільної освіти у ХХІ столітті спрямований на збільшення бази знань, набір навичок. Результати всіх ініціатив професійного розвитку фахівців-дошкільників передбачають підвищення рівня в когнітивних, комунікативних, соціально-емоційних та поведінкових сферах. Професійний розвиток фахівців відбувається для досягнення двох основних цілей: удосконалення здобутих знань і навичок; оволодіння новими знаннями, формування нових умінь та навичок [357; 348; 413]. Перша мета стосується прогресування знань, які складаються з фактів, концепцій, ідей та пов'язаних із ними аспектів освітньої культури, а також із навичок діяти, які засвоюють за допомогою інструктажу, моделювання та імітації тощо. Друга мета раннього професійного розвитку фахівців дошкільної освіти передбачає, що відповідальність за надання ефективних послуг і сприяння постійному розвитку має бути перекладена з формального тренера (тренера, консультанта, фасилітатора) на професіоналів у межах дошкільної освіти [413; 444; 474]. І. Мартинез-бек (I. Martinez-Beck), професійний розвиток педагогів дошкільної освіти традиційно має п'ять форм: формальна освіта; розвивальна освіта; спеціалізоване навчання; практика; коучинг або консультативна взаємодія [474; 413].

У ХХІ ст. відбувається розвиток теоретичних основ професійного розвитку фахівців дошкільної освіти. У Сполученому Королівстві з'являються

чартерні вищі школи. Джерелом їх виникнення послуговував «Акт освітньої реформи» 1988 р., який дав змогу англійським школам позбутися залежності від місцевих адміністрацій та отримувати фінансування безпосередньо від Міністерства освіти. Особливості цих навчальних закладів такі: розширення й урізноманітнення освітнього вибору; висока інноваційність; визнання додаткових зобов'язань щодо звітності перед споживачами (батьками; тими, хто навчається); підвищення ефективності навчальних досягнень, якості освітніх послуг [241].

У цей період поширюються моделі неперервної професійної освіти дошкільних фахівців у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, що сприяють підготовці педагога за інтересами. До основних рушіїв професійного розвитку педагогів, крім чартерних ЗВО, моделей неперервної освіти, місцевих органів влади, закладів освіти, належать також університети, які беруть участь у загальній професійній підготовці, пропонують курси (часто в модульній формі), що завершуються присудженням сертифіката (після еквівалента навчання протягом певного терміну) або ж диплома (після еквівалента річного навчання). Наприклад, Вулвергемптонський університет пропонує неперервний професійний розвиток (CPD) у формі неповних заочних курсів і неповних програм, розроблених для задоволення потреб у навчанні професіоналів на всіх робочих рівнях. Зокрема, курс «Дослідження дитинства й сім'ї / освіта та інклюзія» сприяє розвитку знань і навичок, необхідних для роботи з дітьми, їхніми сім'ями, службами, які їх підтримують. Особливістю курсу є запрошення представників різних професій: освітян, соціальних працівників та ін., які беруть активну участь у дослідженнях [328]. У таблиці 4.1 подано програму предметів названого курсу (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Програма предметів курсу «Дослідження дитинства й сім'ї / освіта та інклюзія» Вулвергемптонського університету

Рівень модуля	Назва предмета	Короткий зміст предмета
4-й рівень професійного розвитку	Захист дитини	Предмет ознайомлює фахівців із дискусіями щодо захисту дітей, молоді та вразливих дорослих; заохочує засвоїти матеріал щодо інформування практики охорони дитини медіа, політикою й законодавством; характеризує роль та обов'язки професіоналів у цих сферах.
	Розвиток дитини	Предмет поглиблює знання вчителя про розвиток дитини (фізичний, соціальний, емоційний) від народження до 8 років. Увагу приділено ролі сім'ї та суспільному оточенню в розвитку дитини.
	Роль гри в дитинстві	Предмет дає змогу оцінити роль гри в дитинстві, а також вивчити історичні й сучасні теорії та концепції, що стосуються цієї теми.
	Рефлексивна практика	Предмет зосереджений на рефлексивному оцінюванні знань і практики вчителя, спрямований на розуміння зв'язків між професійними навичками вчителя, його теоретичними знаннями та практикою.
	Створення умов для дітей до трьох років	Предмет присвячений розробленню умов середовища для цілісного розвитку дітей до трирічного віку. Сприяє формуванню погляду на дитину як на доволі компетентну особистість, якій потрібно створювати сприятливі контексти.
	Професійні навички для роботи з дошкільнятами	Предмет спрямований на підвищення теоретичних знань і практичних умінь та навичок, необхідних для роботи вчителя з малими дітьми. Представляє обов'язки вчителя, необхідні для створення сприятливого середовища в перші роки життя малюка.
	Підтримка якості (робота з неблагополучними сім'ями)	Предмет аналізує потреби дітей, які перебувають у неблагополучному стані, та їхніх сімей. Досліджує роль сімейної підтримки; досвід сімей, які долають свої недоліки.

Підтримка якості (навички наставництва)	Предмет зосереджений на наставницьких стосунках та усвідомленні ролі наставника.
Освіта й соціальна справедливість	Характеризує зв'язки між освітою й соціальною справедливістю; окреслює диференційні темпи досягнення, орієнтуючись на соціальний і культурний капітал.
Освіта в Європі	Зроблено огляд освітніх систем, що існують у ключових країнах ЄС. Предмет забезпечує основу порівняння різних підходів до освіти в різних країнах.
Популяризація інклюзивної практики	Предмет зосереджує увагу на просуванні досягнень шкіл, установ, педагогів у роботі з дітьми, які мають фізичні й ментальні порушення.
Аутизм: теми та перспективи	Опановуючи предмет, учителі зможуть краще зрозуміти різноманітність порушень нервової системи, розвивати теоретичне розуміння як аутизму, так і цінностей та принципів інклюзивної практики фізичних і ментальних порушень.
Вступ до інвалідності, її різноманітності та інклюзії	Представлено огляд ключових понять щодо інвалідності та інклюзії, знання яких необхідні для тих, хто бере участь у навчанні дітей із фізичними та ментальними порушеннями.
Підтримка якості (раннє читання та грамота)	Предмет досліджує розвиток мовлення й грамотності в дітей від народження до 8 років, зокрема навички раннього читання та фоніки (емоційності, вразливості). Учителі усвідомлюють роль розвитку інклюзивних практик щодо дітей, які відчувають труднощі зі спілкуванням, мовленням та грамотністю.
Підтримка якості (схематичне навчання та математичний розвиток)	Предмет інтегрує дослідження моделей розуміння дітьми основ математики та науки з такими аспектами когнітивного зростання, як пам'ять, схема, диспозиція (розпорядження керівника) тощо.
Підтримка якості (оцінювання та планування)	Предмет допомагає вчителю з'ясувати підходи до планування й оцінювання, досягнути проблеми, що виникають на практиці.



5-й та 6-й рівень профе-сійного розвитку	Провідна якість	Предмет спрямований на підвищення теоретичних знань та практичних умінь і навичок, необхідних для розвитку лідерства вчителя щодо підтримки сприятливих умов для розвитку дітей молодшого віку; на розвиток компетентності й упевненості вчителя, а також можливостей для підвищення навичок спілкування та ефективної роботи в складі команди.
	Оцінювання навчальних програм	Предмет сприятиме поглибленню знань учителя про дітей віком до 5 років, про «Національний навчальний план» Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, ключові теорії й дослідження рамок навчальних програм, а також про педагогічні підходи до навчальних програм та їхній вплив на розроблення навчальної програми.
	Учитель дітей раннього віку на практиці	Предмет спрямований на підвищення рівня теоретичних знань і практичних умінь та навичок, необхідних для підвищення рівня професійної роботи вчителя з малими дітьми та їхніми сім'ями. Предмет містить також питання про створення здорового середовища.
	Здоров'я в перші роки життя	Предмет зосереджений на створенні здорового середовища в процесі виховання, навчання та догляду дітей.
	Політика і практика навчання та викладання	Предмет сфокусований на політиці та практиці в галузі сучасного навчання, викладання й оцінювання. Модуль охоплює обговорення питань педагогічної практики в сучасній освіті.
	Розуміння навчальної програми	Предмет представляє природу шкільних навчальних програм, досліджує шляхи впливу освітніх і політичних ідеологій на концепцію навчальної програми та практики занять у класі. Мета предмета – дослідити, як освітні й політичні ідеології впливають на педагогіку, природу знань та оцінювання.

	Підтримка малих дітей зі спеціальними освітніми потребами	Предмет розв'язує сучасні контекстуальні питання, політику та практику підтримки маленьких дітей із різними спеціальними освітніми потребами та обмеженнями в процесі виховання й навчання малюків. Модуль дає змогу вчителю оволодіти концепцією раннього втручання, питаннями партнерства з батьками; ознайомитися з проблемами, пов'язаними з практикою роботи на різних посадах, з'ясувати роль навчальної програми «EYFS» в інклюзивній практиці догляду дітей.
	Педагогіка для інклюзії	Предмет зосереджений на конкретних питаннях навчання дітей зі складними потребами в розвитку та навчанні.
	Освіта у складних контекстах	Предмет ознайомлює вчителя з проблемами навчання й викладання в складних умовах. Особливу увагу зосереджено на стратегіях, що сприяють підвищенню рівня навчальних досягнень у різних контекстах. Запропоновано аналіз ролі учнів, учителів та інших зацікавлених сторін у розвитку проблеми виховання, навчання й викладання в складних умовах, а також опис впливу зовнішніх факторів (навколишнє середовище, бідність).

Джерело: [320].

У таблиці 4.1 представлено програми предметів курсу «Дослідження дитинства й сім'ї / освіта та інклюзія» Вульвергемптонського університету, що сприяють професійному розвитку фахівців дошкільної освіти. На підставі цих даних підсумовано, що в ході опанування модуля 4-го рівня педагогам запропоновано такі предмети: «Захист дитини», «Розвиток дитини», «Роль гри в дитинстві», «Підтримка якості», «Здоров'я в перші роки життя», «Педагогіка для інклюзій» та ін. Предмети спрямовані на:

- засвоєння педагогом матеріалу щодо охорони дитини законодавством, ЗМІ;
- поглиблення знань педагога про розвиток дитини, про роль гри в розвитку дитини;

– сучасні дослідження теоретичних знань, умінь і навичок, необхідних для підвищення рівня професійного розвитку фахівця дошкільної освіти, а також дослідження сприйняття справедливості та пов'язані з цим ідеї й концепції;

– підтримку якості роботи з сім'ями, налагодження наставницьких стосунків, розуміння розвитку мови та математики;

– інклюзивну практику, аутизм тих малюків, що мають фізичні, ментальні порушення та порушення в аутистичному спектрі.

У ході опанування модулів професійного розвитку 5-го й 6-го рівнів учителям запропоновано предмети: провідна якість, оцінювання навчальних програм, практика педагогів раннього віку, зміст навчальної програми, підтримка маленьких дітей з освітніми потребами та ін. Це спрямовано на:

– підвищення теоретичних знань та практичних умінь і навичок, необхідних для розвитку лідерства педагога й ефективної роботи в складі команди;

– збільшення знань фахівця про ранній вік дитини (до 5 років);

– реалізацію основного Національного навчального плану;

– створення здорового середовища в процесі навчання та догляду малят;

– обговорення питань педагогічної практики в сучасній освіті;

– дослідження педагогічних підходів до навчальних програм, а також впливу ідеологій (освітніх і політичних) на педагогіку та природу знань;

– підтримку дітей з освітніми потребами й обмеженнями в процесі їх виховання та навчання [320].

Педагог у процесі курсу «Дослідження дитинства й сім'ї / освіта та інклюзія» опановує необхідні знання, уміння й навички, підвищує свій професійний рівень для більш якісного виконання своїх обов'язків.

Мідлсекський університет пропонує програму професійного розвитку для початкової та дошкільної освіти. Для якісної реалізації змісту програми керівники сесій використовують такий зміст курсів: наукові дослідження в

теорії навчання; застосування інноваційної практики; знання останніх директивних матеріалів. Викладачі мають великий досвід роботи. Ключовими особливостями роботи в університеті є постійне вдосконалення свого професійного розвитку, прихильність до творчості, інклюзивності та крос-курсу [395]. У таблиці 4.2 схарактеризовано програму предметів і тем курсу професійного розвитку для початкової та дошкільної освіти Мідлсекського університету.

Таблиця 4.2

*Програма курсу професійного розвитку  
для початкової та дошкільної освіти Мідлсекського університету*

Предмет	Тема предмета	Короткий зміст теми
Англійська мова	Ефективність зображень	Учителі переконуються в тому, яку важливу роль у читанні, розвитку візуальної грамотності дітей від ясел до 6 років відіграють сучасні дитячі книжки з малюнками. Використовуючи картинки, учитель спрямовує дітей на пізнання складних тем, сприймання взаємодії слова й малюнка.
	Ефективність писаного слова	Тема скерує розвиток навичок грамотності педагогів та дітей від фонетики до обдарованості; ознайомлює з різними поетичним підходами й розширює знання фахівців. Оволодіваючи темою, учасники курсу професійного розвитку навчаються: <ul style="list-style-type: none"> <li>– розвивати навички слухання, читання, письма, візуалізації в дітей;</li> <li>– моделювати підходи щодо читання, складання віршів (від цілого класу до групових, парних і віршів окремих осіб), оцінювання.</li> </ul>
	Ефективність живої розмови	Тема передбачає практичне навчання мистецтва говоріння й слухання живої та змістовної бесіди (книжкова бесіда; дослідницька бесіда; розмова вчителя, творчий підхід до викладання та навчання).

Математи-ка	Поняття про кількість, число, цифру	Учителі використовують практичні, мультисенсорні заходи. Відповідаючи на запитання «Що таке число?», учасники курсу професійного розвитку поглиблюють свої предметні знання та пропонують ідеї, які згодом будуть апробувати в класах. Досліджують процеси підрахунку, обчислення та поняття сенсу чисел, вартості тощо.
	Мультисенсорні підходи до викладання математики	Названий навчальний курс допоможе вчителям планувати уроки, що наголошують на важливості певних елементів. Унаслідок опанування цієї теми, учителі зрозуміють суть мультисенсорного підходу до вивчення математики та ключових цілей національної навчальної програми з математики. Проводячи практичну діяльність, відвідувачі курсів забезпечать міцні основи математики, щоб бути впевненими у використанні мультисенсорного підходу до вивчення математики.
	Розвиток математичного міркування	<p>Основоположним для занять математикою є обґрунтування необхідності розвитку математичного міркування для опанування дітьми математичних навичок і способів їх виявлення. Унаслідок проведення такої роботи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– розвивається розуміння того, що математичне обґрунтування відповідає ключовим цілям програми вивчення математики;</li> <li>– розробляють стратегії, які оптимізують прогресування навичок математичного міркування;</li> <li>– з'являється можливість апробувати ідеї, використати їх на занятті.</li> </ul>
Інформаційні технології	Творче використання інтерактивної дошки в навчальній програмі	<p>Мета теми – застосування знань з обчислювальної техніки для використання технологій у викладанні всіх предметів національної навчальної програми для формування творчого світогляду. Унаслідок такого навчання, учитель зможе використовувати:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– програмне забезпечення для покращення викладання та навчання;</li> <li>– інтерактивні дошки для підтримки творчого викладання й навчання згідно з навчальною програмою.</li> </ul>

	Розвиток m-learning (мобільного навчання): використання iPad / планшетів для навчання	У програмі представлені обчислювальні інструменти та програми для навчання, які швидко змінюються. Продуктивними й ефективними засобами навчання стали ігри. Щодо мобільного навчання, то згідно з навчальною програмою будь-які нові розробки працюватимуть на багатьох пристроях – від настільних ПК до смартфонів. Після опанування знань і вмінь, запропонованих програмою, учитель зможе: <ul style="list-style-type: none"> <li>– аналізувати розробки мобільних технологій;</li> <li>– досліджувати й оцінювати наявні програми;</li> <li>– осмислювати способи використання планшетних пристроїв у процесі навчання, згідно з навчальною програмою.</li> </ul>
	Комп'ютерне програмування: від фундаментального етапу до ключового етапу 2	У програмі схарактеризовано принципи пошуку інформації й обчислення, методику роботи з цифровими системами, а також можливості використання цих знань для програмування. Мета навчання учнів – обчислювальні програми навчання «DfES», оснащені інформаційними технологіями для створення програм і систем різноманітного спрямування. Унаслідок вивчення теми поглиблюються знання в галузі комп'ютерного програмування; стає більш очевидним прогрес комп'ютерного програмування від фундаментального етапу до ключового етапу.
	Використання програмування для вдосконалення дизайнерських і технологічних проектів	Опанування цієї теми дає змогу засвоїти особливості апаратного та програмного забезпечення, за допомогою якого діти можуть самостійно програмувати й контролювати свої дослідження. Зокрема, представлено ідеї щодо викладання навчальної програми з дизайну та технологічного проектування.

Джерело: [395].

Предмет «Англійська мова» представлений трьома темами: «Ефективність зображень», «Ефективність написаного слова», «Ефективність живої розмови». Викладаючи тему «Ефективність зображень», педагог, використовуючи картинки, спрямовує дітей на дослідження складних тем, демонструє їхню силу, творчо характеризує малюнки в книзі. Учитель переконується в навчальній ролі картинок із дитячих книжок у роботі за навчальною програмою від ясел до 6 року життя дитини. Вивчаючи тему «Ефективність написаного слова», учасники курсу професійного розвитку навчаються розвивати в дітей навички грамотності, навички слухання, читання, письма, візуалізації; складання віршів та їх оцінювання; моделювати підходи до читання. Оволодіваючи темою «Ефективність живої розмови», педагог формує навички урочистої промови (орації), розповідає про особливості розмови, характерної для вчителя, застосовує діалогічний підхід у процесі навчання, окреслює стратегії викладання й навчання для говоріння (книжкова бесіда; дослідницька бесіда тощо). Отже, педагог у процесі навчання керується всебічним підходом до засвоєння англійської мови, використовує силу малюнка, поезії та розмови, підвищує професійний рівень.

Для вивчення предмета «Математика» програма пропонує три теми. Опановуючи тему «Поняття про кількість, число, цифру», учасники курсу професійного розвитку вчать оптимізувати роботу дітей під час розроблення ідей стосовно формування поняття кількість, організації досліджень із вивчення числа. До того ж педагоги поглиблюють свої знання та пропонують ідеї, які вони будуть впроваджувати у своїх класах. Вивчаючи тему «Мультисенсорні підходи до викладання математики», педагоги поглиблюють знання з математики, щоб набути більш ефективного досвіду навчання дітей. Слухачі курсів обґрунтовують мультисенсорний підхід до вивчення математики та ставлять цілі для опанування «Національної навчальної програми з математики». Унаслідок проведення практичних занять із теми «Розвиток математичного міркування», розвивається вміння математичного

обґрунтування узгодженості з цілями програми вивчення математики для KS1 та KS2; розробляють стратегії, що оптимізують навички математичного міркування.

У процесі засвоєння предмета «Інформаційні технології» запропоновано чотири теми: творче використання інтерактивної дошки в навчальній програмі з предмета; розвиток m-learning (мобільного навчання), використання iPad / планшетів для навчання; комп'ютерне програмування – від фундаментального етапу до ключового етапу 2; використання програмування для вдосконалення дизайнерських і технологічних проектів.

Вивчення такого матеріалу дасть педагогові змогу: використовувати програмне забезпечення, інтерактивні дошки для покращення викладання й навчання; досліджувати та оцінювати наявні програми, розробки мобільних технологій, аналізувати способи використання планшетних пристроїв у процесі навчання; послуговуватися програмним забезпеченням для того, щоб діти могли програмувати та контролювати свої досягнення. Унаслідок вивчення цього курсу студент зможе розвивати знання щодо вивчення комп'ютерного програмування; досліджувати низку програм з програмування на уроці [395].

Отже, у процесі вивчення курсу професійного розвитку для початкової та дошкільної освіти Мідлсекського університету слухачі опановують усебічний підхід до викладання англійської мови, математики та інформаційних технологій, який можна успішно використовувати на практиці відповідно до навчальних програм.

У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії застосовують різноманітні форми й методи професійного розвитку фахівців дошкільної освіти. Стислу характеристику форм і методів представлено в табл. 4.3.



Таблиця 4.3

*Характеристика форм і методів навчання фахівців  
дошкільної освіти в процесі професійного розвитку*

Назва форми, методу	Короткий зміст	Роль у професійному розвитку фахівця
Лекція	Лекція – провідна форма й одночасно метод підвищення кваліфікації вчителя дошкільної освіти.	Лекція спрямовує самостійну роботу фахівця дошкільної освіти.
Консультативний метод	У процесі використання консультативного методу кожен учитель бере участь у дискусіях та консультаціях.	Розвиває творче мислення та активність учителя-дошкільника.
Метод бригадного навчання	Навчальна програма поділена на теми, що закріплені за вчителями, кожен із яких викладає одну тему (від 2 до 8 тижнів) і в цей час виконує роль учителя-бригадира. Після його лекції всіх розподіляють на групи для проведення практичних занять.	Дає змогу розширити знання предмета.
Семінар	На семінарі фахівці дошкільної освіти обговорюють нові педагогічні технології, які використовуватимуть у своїй практичній діяльності, у процесі дослідницької роботи та ін.	У вчителя розвивається активність, творче мислення.
Ситуаційний метод (кейс-метод)	Застосування методу передбачає осмислення тими, хто навчається, реальних життєвих ситуацій.	Слухачі навчаються справлятися з нестандартними ситуаціями, що трапляються в житті. Це сприяє оновленню їхнього творчого потенціалу.
Дистанційна освіта	Ця форма навчання спрямована на практичну реалізацію принципів відкритої освіти за умови використання можливостей дистанційного навчання.	Фахівці дошкільної освіти оволодівають навичками використання електронних технологій.

Самостійна робота	У навчанні фахівців дошкільної освіти в процесі професійного розвитку самостійна робота є специфічною формою навчальної діяльності, що виконується під безпосереднім або опосередкованим керівництвом викладача. Передбачає конкретну мету, завдання й методи навчання.	Сприяє формуванню самостійності, уміння ставити перед собою конкретні цілі та досягати їх власними силами.
Дослідницький метод	Це особлива форма процесу пізнання, яка полягає в систематичному й цілеспрямованому вивченні об'єктів за допомогою наукових засобів і методів.	Учителі опановують навички дослідження для застосування їх на робочому місці.

Джерело: систематизовано автором на основі: [259; 162; 115; 124; 198; 198; 44; 151].

Лекція – одна з провідних форм навчального процесу й одночасно метод навчання та виховання у вищій школі в процесі підготовки й підвищення кваліфікації педагога дошкільної освіти. Як послідовний, логічний виклад навчального матеріалу, лекція спрямовує всю подальшу роботу того, хто навчається, дає настановлення на самостійну роботу. Найбільш поширені інформаційні лекції, а також лекція-діалог, лекція-дискусія, електронна лекція тощо [124].

За використання консультативного методу кожен слухач бере участь у групових дискусіях та консультаціях, матеріал яких аналізують спільно. Функція педагога-консультанта – ставити запитання, спрямовувати думку студента в належному напрямку [259].

Метод бригадного навчання вирізняється тим, що навчальна програма поділена на теми, за кожною з яких закріплений учитель-бригадир, що викладає її протягом від 2 до 8 тижнів. Далі вивчають наступну тему, за якою закріплений інший бригадир, і т. ін. Після кожної прочитаної лекції студентів

розподіляють на групи для проведення практичних занять, де всі слухачі беруть участь в обговоренні змісту предмета [163].

Посутню роль у професійному розвитку педагогів відіграє проведення семінарів із різноманітних проблем. У програмах семінарів закладена така тематика: комунікативність; управління; розв'язання конфліктів; ділові ігри й методика їх проведення [259]. Семінари слугують форумом, де колеги обговорюють нові педагогічні технології, що сприяє кращій підготовці до практичної діяльності, а також виконанню дослідницької роботи. До участі в роботі семінарів запрошують фахівців, які розробляють спеціалізовані програми, проводять наукову роботу [115].

Метод ситуативного навчання (кейс-метод) передбачає наявність створеного викладачем «кейсу», тобто опису реальної ситуації, де діють кілька протилежних сил (чинників), жоден із яких не має переваги. Працюючи над розв'язанням ситуації, слухачі аналізують її, збирають дані, вибираючи найкращі в ході дискусій. Викладач перетворюється з «господаря» навчального процесу на фасилітатора дискусії, під час якої всі можуть висловлювати свої аргументи. Розв'язання ситуації може відбуватися за допомогою інтерактивних методів: робота в малих групах, рольові ігри та ін. [198].

Принципи відкритої освіти в процесі професійного розвитку фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії реалізують у формі дистанційного навчання. Таке навчання організовують центри освітнього й академічного розвитку (CEAD), центри освітніх технологій університетів за спеціальними навчальними планами та програмами з використанням інформаційних, комп'ютерних, інтернет-технологій, ресурсної бази на електронних носіях [44].

Особливу увагу зосереджено на підвищенні кваліфікації фахівців дошкільної освіти в галузі електронних технологій (інтерактивних дошок, електронних систем голосування тощо). Зокрема, центр освітнього та академічного розвитку (CEAD) Суррейського (Surrey) університету пропонує

такі програми професійного розвитку: складання електронного портфоліо, використання системи «Turnitin» (сервіс профілактики плагіату), електронних систем голосування, використання online-ресурсів. Центр освітніх технологій Лондонської школи економіки передбачає ознайомлення з «Moodle VLE», блогами, вікі, відеоконференціями, соціальними медіа, вебінарами з дослідницької роботи. Університет Західної Англії (University of West England) пропонує послуги з використання електронних технологій у процесі професійного розвитку [163].

Вагому роль у навчанні протягом усього життя відіграє самостійна робота педагогів дошкільної освіти, особливо застосування її активних форм. Це виробляє в них психологічну установку на систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці різної інформації під час виконання пізнавальних та професійно спрямованих завдань [154]. Самостійна робота – це спланована індивідуальна або колективна робота фахівців дошкільної освіти, що виконують за завданням і за методичного керівництва викладача, але без його безпосередньої участі.

Фахівці, досліджуючи проблему самокерованого навчання протягом усього життя, дійшли такого висновку: «Для трансформації вмінь і навичок самостійної роботи ... необхідно так побудувати навчальний процес, щоб забезпечити свідомий і цілеспрямований вибір оптимальних стратегій навчання, надати змогу студентам застосовувати на практиці вибрані стратегії» [28].

У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії актуалізований метод дослідження якості професійно-педагогічного навчання. У зв'язку з утвердженням нової дослідницької парадигми, у британській системі освіти змінюється позиція педагога – із фахівця-виконавця на фахівця-дослідника. Вища освіта в Сполученому Королівстві вирізняється наповненням освітніх програм науково-дослідницьким компонентом. Викладачі ЗВО постійно проводять наукові дослідження, залучаючи до цієї справи студентів і

педагогів, які проходять процес підвищення кваліфікації. Зокрема, останні, працюючи під керівництвом викладачів, застосовують цілий комплекс методів дослідження, що базований на спостереженні, оцінюванні фактів і подій, обробленні емпіричних даних тощо [381].

Отже, у процесі професійного розвитку фахівців дошкільної освіти використовують різноманітні форми й методи навчання: лекція, консультативний метод, метод бригадного навчання, семінар, кейс-метод, дистанційне навчання, самостійна робота, дослідницький метод та інше. Наприклад, в Уельсі, зокрема в партнерському Уельському центрі Монтесорі, широко застосовують метод Монтесорі, вивчають однойменний модуль, метою якого є пізнання природи дитинства; цілісного розвитку дитини; політики дитинства в сім'ї; критичний аналіз досліджень щодо дитинства; підтримка дітей [231].

Серед форм і методів підвищення кваліфікації можна назвати й групові форми роботи; рольові ігри; перегляд відеофрагментів практичного спрямування та їх обговорення, «круглі столи»; групове розроблення навчальних програм [8]. Названі методи сприяють підвищенню кваліфікації педагога-дослідника.

Підвищення рівня дошкільної освіти педагога в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії представлене мережею університетів, які пропонують різні програми професійного розвитку фахівців дошкілля. Загалом історія розвитку освіти в Сполученому Королівстві засвідчує, що з другої половини ХХ ст. відбувалося стрімке становлення системи професійного розвитку педагогів дошкільної освіти. На сьогодні є всі підстави констатувати, що така система може слугувати взірцем для творчого запозичення.

#### **4.2. Розвиток професіоналізму фахівця дошкільної освіти в системі неперервної педагогічної освіти**

Проблема неперервної педагогічної освіти актуальна для багатьох країн світу, зокрема для європейських, де постійний професійний розвиток вважають нагальною необхідністю. Теорія та практика підготовки педагогів у Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії сфокусовані на підвищенні кваліфікації (In-service Education for Teachers – INSET), неперервному професійному розвитку (Continuing Professional Development – CPD). У 1990 роках Сполучене Королівство вибрало загальноєвропейську стратегію професійного розвитку для підвищення якості європейської освіти в цілому й професіоналізму педагога зокрема. Відтоді у цій галузі накопичений вагомий позитивний досвід [19].

У новому розумінні неперервна освіта виходить за межі традиційних підходів. За рекомендаціями Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. (керівник Жак Делор), освіта впродовж усього життя має відкрити можливості навчання для всіх. Передбачено різноманітні завдання: надання другого чи третього шансу в житті, задоволення потреби в знаннях і прагнення перевершити самого себе, удосконалення та розширення професійної підготовки відповідно до новітніх вимог (Синенко, 2002). У теоретичних розвідках західних дослідників таке ключове поняття, як неперервна освіта, потрактоване в єдності двох складників – особистої та професійної освіти. Своєю чергою професійна освіта педагога витлумачена в руслі двох завдань – індивідуального професійного розвитку й розвитку системи, яку він обслуговує [244].

Ідеї неперервності освіти висловлені в працях Аристотеля, Сократа, Платона, Конфуція, Сенеки. Джерелом неперервної освіти слугують релігійно-філософські уявлення й учення про постійне духовне вдосконалення людини. Попередником сучасних поглядів на неперервну освіту вважають

Я. А. Коменського, який зазначав, що кожен вік підходить для навчання, у людини взагалі немає іншої життєвої мети, крім навчання. Неперервна освіта розвивалася, з одного боку, як педагогічна концепція, з іншого – як феномен практики. Промислова революція ХІХ ст. зумовила розвиток освіти для дорослих як наслідок динамічних змін у науці, техніці, соціально-економічних відносинах.

Неперервна освіта супроводжує процес зростання освітнього (загального та професійного) потенціалу особистості протягом життя, що має бути організаційно забезпеченим системою державних і громадських інституцій, відповідати потребам особистості й суспільства. Системотвірним фактором неперервної освіти є суспільна потреба в постійному розвитку особистості кожної людини. Це регламентує впорядкування безлічі освітніх структур – основних і паралельних, базових та додаткових, державних і громадських, формальних та неформальних. Їхній взаємозв'язок і взаємозумовленість, взаємна субординація за рівнями, координація за спрямованістю й призначенням, забезпечення взаємодії – усе це перетворює сукупність таких структур в єдину систему.

Єдність цілей неперервної освіти та специфічних завдань кожної ланки органічно синтезована з її варіативністю, різноманітністю типів освітніх закладів, педагогічних технологій та форм державно-суспільного управління. У світовій педагогіці поняття «неперервна освіта» передане низкою аналогічних термінів – «освіта, що триває», «перманентна освіта» тощо. Із поняттям неперервної освіти тісно пов'язане також поняття «освіта, що поновлюється». Це означає здобуття освіти почастиною протягом усього життя, відмову від практики тривалого навчання в навчальному закладі, чергування освіти з іншими видами діяльності.

У літературних джерелах іноді вживають поняття «освіта протягом усього життя» («lifelong education»), «подовжена освіта» («continuing education»). Деякі автори виокремлюють рекурентну (повторюється час від

часу) освіти («recurrent education»), коли, говорячи про освіту дорослих, хочуть наголосити на її незалежності від структур формальної освіти, мають на увазі «освіту поза школою» («out-of-school education») та «неформальну освіту» («non-formal education») [137].

Н. Ничкало зазначає, що нині існує кілька підходів до витлумачення сутності поняття «неперервна освіта», що постає як:

- філософсько-педагогічна концепція, згідно з якою освіта – процес, що охоплює все життя людини;
- важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, що представляє її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь;
- принцип організації освіти на загальнодержавному й регіональному рівнях;
- принцип реалізації державної політики в галузі освіти;
- сучасна світова тенденція в галузі освіти;
- парадигма науково-педагогічного мислення [175].

На думку М. Кларіна, у теорії та практиці неперервної освіти особливий акцент зроблений на освіті дорослих поза межами базової освіти: оволодіння й підвищення професійної кваліфікації; перепідготовка в процесі зміни професії; освіта в ході адаптації до соціальних і виробничих умов, що постійно змінюються; освіта дозвілля тощо [105].

У більшості європейських країн працюють регіональні, національні, міжнародні центри, які розробляють проблематику й координують програми та інформаційний обмін із питань неперервної освіти (переважно щодо освіти дорослих). Уперше концепція неперервної освіти була представлена на форумі ЮНЕСКО 1965 року видатним теоретиком П. Ленграндом та спричинила чималий резонанс. У запропонованому ним трактуванні неперервної освіти втілено гуманістичну ідею: людині варто створювати умови для повного розвитку здібностей протягом усього життя. Поштовхом для створення теорії



неперервної освіти стала й глобальна концепція єдності світу, згідно з якою всі структурні частини цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені, а людина є головною цінністю й точкою переломлення всіх процесів, що відбуваються у світі [137].

Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії вважають колискою інноваційного досвіду неперервної педагогічної освіти. Зокрема, від 1990 років Сполучене Королівство розпочало своєрідну революцію в галузі професійного розвитку педагогів (Синенко, 2002). Особливе зацікавлення британською системою забезпечення якості постійного педагогічного навчання зумовлене тим, що система підготовки та перепідготовки фахівців у Сполученому Королівстві є однією з найдавніших у Європі. Протягом багатьох років у Сполученому Королівстві організовують дослідження в галузі постійного педагогічного навчання. Крім того, участь у різних міжнародних проектах забезпечує широку теоретичну та практичну базу для розвитку нових підходів у цій галузі [239].

Б. Вульфсон зазначає, що в кожній країні, зокрема в Сполученому Королівстві, процес розвитку теорії та практики неперервної освіти має специфічні риси, але відповідає низці загальних принципів, що описані нижче.

1. Гнучкість і варіативність системи освіти. Наявність різноманітних й одночасно взаємопов'язаних напрямів навчання, що корелюють з інтересами та можливостями різних груп населення, з огляду на вік, стать, етнічну належність, соціальний стан. Повага до неповторної індивідуальності кожної людини, створення сприятливих умов для її самореалізації й самовдосконалення, розкриття всіх її потенційних ресурсів.

2. Удосконалення організації та діяльності системи загальної освіти. Суворонаступність і доступність усіх етапів загальної освіти – від дошкільного виховання до закінчення повної середньої школи. Розвиток ефективної системи навчальної та професійної орієнтації в межах загальноосвітньої школи.

3. Перебудова систем професійної освіти. Узгодження діяльності професійних навчальних закладів із широкими інтересами виробництва. Створення багаторівневої системи професійної освіти, що охоплює як фундаментальну підготовку в стаціонарних навчальних закладах, так і різноманітні за формою та метою курси для тих, хто працює. Це дасть змогу підвищити професійну компетенцію всього активного населення, перейти до соціально орієнтованої та гуманістичної системи професійної освіти.

4. Задоволення непрофесійних потреб людей. Опанування тих чи тих науково-популярних знань, поглиблене ознайомлення з шедеврами літератури й мистецтва, освіта в галузі охорони здоров'я, сім'ї та шлюбу, залучення до спорту та ін.

5. Розвиток так званої освіти для третього віку, що має допомогти літнім людям якнайдовше зберігати своє фізичне здоров'я й інтелектуальні здібності. Важливим практичним утіленням цієї тенденції стало створення в деяких країнах університетів для людей третього віку.

6. Дедалі ширше використання найновіших технологічних засобів, що збільшує можливості для навчання та сприймання різноманітної інформації на всіх етапах життєдіяльності людини.

Дослідник констатує, що в жодній країні поки не створено довершеної системи неперервної освіти, базованої на однакових принципах [33]. Неперервна освіта має забезпечувати гармонійний розвиток кожної особистості, виховуючи в ній свідому потребу в підвищенні рівня освіченості. Для тих, хто навчається, мають бути створені всі умови для засвоєння необхідних знань. Неперервна освіта передбачає різноманітність і гнучкість застосовуваних видів навчання, їх гуманізацію, демократизацію та індивідуалізацію. Важлива особливість неперервної освіти – її спрямованість у майбутнє, на розв'язання перспективних проблем розвитку суспільства [137].

Р. Гарднер, Р. Едельфет, Ю. Б'юд вважають, що весь спектр стратегій професійної освіти й підготовки педагога-практика має бути представлений на

осі неперервності: від повністю позашкільної до повністю шкільної. З одного боку, це підготовка педагога, яка проходить цілком поза школою або дошкільним закладом у спеціально спроектованому навчальному середовищі; з іншого боку, щоденна практика типової школи або дошкільного закладу, де працює педагог. Автори пропонують назвати ці сфери «onservice – ONSET» (зовнішній професійний розвиток і підготовка педагогів) та «inservice – INSET» (внутрішній професійний розвиток і підготовка педагогів). Між цими двома полюсами неперервності може бути розташований широкий ряд стратегій післядипломної освіти й підготовки педагогів, які більшою чи меншою мірою зосереджені в навчальному закладі або поза ним [455].

У документах деяких європейських країн (Великої Британії, Німеччини, Норвегії, Ірландії та ін.) виокремлені: неперервна підготовка («continuing training»), яка слугує вдосконаленню й продовженню базової професійної підготовки педагога, тобто вдосконаленню та оновленню його професійних знань, умінь і навичок; додаткова підготовка («additional training»), що веде до отримання педагогом нових дипломів, уможливаючи зміни в межах учительської професії (нова спеціалізація, керівні функції тощо) [244].

Із кожним роком зростає інтерес британського уряду до неперервної педагогічної освіти, а саме до таких її форм, як початкова педагогічна освіта, стажування й навчання безпосередньо в закладі освіти. Усе це сприяє тому, що напрацьовану технологію неперервної педагогічної освіти можна застосовувати на будь-якому освітньому полі за будь-якого рівня взаємин між місцевими органами освіти та навчальними закладами. Інноваційні підходи в цій галузі довели свою спроможність і життєздатність [239].

Підготовка дошкільних педагогів в університетах та інших закладах освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії як складник неперервної освіти – системний педагогічний процес, якому притаманні діалектика становлення та розвитку в суспільному житті й освітній діяльності, власні теоретичні та практичні засади, суспільно-мотиваційна й

педагогічна зумовленість, а також структура (мета, завдання, зміст, технологія реалізації, оцінювання якості, загальні соціально-педагогічні механізми ефективного функціонування). Цей процес має постійний цілісний, диференційований характер та охоплює сукупність взаємопов'язаних структурних елементів (законодавча база, освітні заклади й центри, національні та державні програми розвитку дошкільної освіти й підготовки фахівців, освітні програми; зміст, форми, принципи організації навчання, інноваційні технології, методи та засоби навчання педагогічних працівників, науково-методичний супровід тощо), що впливають на забезпечення якості професійної підготовки дошкільних педагогів у цілому [164].

Освітні програми неперервної професійної освіти забезпечують кваліфікацію педагогів, яка відповідає 6-му та 7-му рівням компетентнісних характеристик ЄКР. Зазвичай, 6-й рівень – це ступінь бакалавра («Bachelor degree») і базовий рівень («foundation degree»), а 7-й рівень – випускники («graduate») та аспіранти («postgraduate»), які мають ступінь магістра науки («Master of Science»), магістра освіти («Master of Education»), магістра навчання («Master of Teaching»). Усі освітні програми відрізняються за тривалістю (повна, неповна форми), типом (денна, заочна), в окремих випадках – попередньою підготовкою, яку може мати студент, професійним досвідом.

В окремих частинах Сполученого Королівства, наприклад в Англії та Шотландії, запропоновано спектр професійних програм для педагогів, які будуть або мають намір працювати з дітьми з особливими освітніми потреби. В Англії підготовка таких фахівців ґрунтована на політиці «відкритого університету» і забезпечена університетами, коледжами та системою дистанційного навчання. Для прикладу, університет Темз Воллей (Thames Valley University), який є структурною одиницею Лондонського Західного Університету (University Of West London), – один із ЗВО, що одночасно готує багатопрофільних спеціалістів із догляду дітей раннього віку, із роботи з дітьми

з особливими освітніми потребами, а також покоївок із догляду дорослих з особливими психофізіологічними потребами [165].

У Сполученому Королівстві існує чимало програм неперервного педагогічного навчання як на міжнародному, так і на внутрішньому рівні. Країна бере активну участь у «Європейській програмі неперервного навчання (LLP)», що забезпечує фінансування всіх стадій постійного навчання: у вищій школі, колегіумах, університетах, на робочих місцях, пропонуючи різні можливості для її учасників [2].

Нижче схарактеризовано програми неперервного навчання в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (станом на 2019 рік), тобто до виходу із ЄС:

1) «Comenius» – програма, спрямована на допомогу молодим педагогічним працівникам в розумінні кола європейських культур, мов та цінностей на всіх рівнях подальшої освіти [326];

2) «Erasmus» – програма обміну студентів, викладачів і науковців країн – членів Євросоюзу; дає змогу навчатися, проходити стажування чи викладати в будь-якій країні, що бере участь у програмі; найбільш успішна освітня програма ЄС, важливий інструмент боротьби з молодіжним безробіттям; терміни навчання й стажування можуть становити від трьох місяців до року [230];

3) «Leonardo» – одна з базових програм Європейського Союзу в галузі професійного навчання та розвитку; суть програми полягає в активній підтримці розвитку професійної підготовки, наданні допомоги організаціям ЄС, які прагнуть налагодити партнерство з навчання робочої сили, зокрема взаємодію в реалізації молодіжних навчальних програм [403];

4) «Grundtvig» – програма спрямована на вдосконалення дорослими їхніх знань і навичок, підтримання їхньої розумової форми; охоплює освіту дорослих, а також викладачів, тренерів, працівників освіти й закладів вищої

освіти, що беруть участь у навчанні впродовж життя та навчанні дорослих на місцевому, регіональному, національному рівнях [389];

5) «Europass» – проект Європейського Союзу, що узагальнює та репрезентує професійні навички, компетентності й кваліфікації у формі, зрозумілій в усіх країнах Європейського Союзу; заснований Європейським парламентом і Радою Європи 15 грудня 2004 р. [374].

Курси підвищення кваліфікації працюють при різних закладах освіти – університетах, коледжах подальшої освіти, інститутах педагогіки, при департаменті освіти та науки, учительських центрах, місцевих наукових установах. Курси поділяють на короткі та тривалі. Популярними курсами є ті, що проводять при інститутах педагогіки: одноденні, триденні, п'ятишестиденні й канікулярні. Вони являють собою єдиний інформаційний центр, що забезпечує підвищення кваліфікації місцевих органів освіти. Триденні курси організовані за типом сендвіч-моделі. Кожне заняття відокремлене від іншого тижневою перервою. Це дає змогу застосовувати на практиці теоретичні знання, отримані на курсах, а також виконувати наукові дослідження. П'ятишестиденні курси організовують також за цим типом із тижневими перервами. Вони не вимагають звільнення від роботи, оскільки їх проводять увечері протягом 2-3 годин, що заощаджує не тільки час, а й кошти. За навчальний рік організовують від 15 до 20 таких триденних та п'ятишестиденних курсів, кожен із яких відвідують 25 студентів. Канікулярні курси проводять один раз на рік протягом трьох-п'яти повних днів без перерви. Відвідують ці курси від 15 до 40 слухачів із різних місцевостей. Усі короткочасні курси підвищення кваліфікації в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є платними.

До тривалих належать трирічні курси підвищення кваліфікації, що дають право здобути ступінь бакалавра без відриву від роботи. У Лондонському університеті існує така модель тривалого підвищення кваліфікації, як

регіональні річні курси. Заняття на них проводять за блоками від 2-3 до 10-15 днів, а паузи між ними можуть сягати кількох місяців [239].

Коледжі з подальшої освіти фінансовані урядом і пропонують повні бакалаврські ступені. Кваліфікація коледжу озброює студентів спеціальними навичками, які вони застосовують на своїх робочих місцях, що підвищує їхню працездатність. Програми коледжів розробляють у тісному партнерстві з роботодавцями, забезпечуючи конкурентну перевагу освітньої галузі. Дипломи коледжів у Сполученому Королівстві доволі популярні, оскільки пропонують більш доступні шляхи до бакалаврських ступенів. Багато коледжів надають вищу кваліфікацію в безпосередньому партнерстві з університетами [465].

Асоціація коледжів (The Association of Colleges – AoC) для ефективного управління якістю навчання рекомендує зважати на такі ключові елементи:

- 1) навчання має бути вбудоване в загальну систему управління ефективністю викладання, навчання та оцінювання результатів;
- 2) керівники повинні володіти необхідними навичками управління людьми та мати необхідне оснащення для цього;
- 3) можливості навчання й розвитку повинні допомагати персоналові постійно вдосконалювати свої вміння та знання;
- 4) персонал має бути обладнаний усім для надання допомоги учням з особливими освітніми потребами або потребами підтримки;
- 5) потрібен постійний контроль ефективності навчання [329].

У Сполученому Королівстві постійний професійний розвиток персоналу установ із догляду дітей фінансує Департамент у справах дітей та молоді (Department of Children and Youth Affairs (DCYA)) через міські й регіональні комітети з питань догляду дітей (City and County Childcare Committees (CCCs)), Національні добровільні організації з догляду дітей (National Voluntary Childcare Organizations (NVCOs)).

Урядове фінансування істотно розширює коло заходів із підтримки розвитку робочої сили в межах ЕССЕ. До них належать короткі курси

професійної практики (наприклад, навчання з надання першої допомоги), навчальні семінари й акредитовані навчальні програми. Крім того, організації пропонують курси в різних сферах навчання ірландської мови, роботу з обдарованими дітьми, навчання дітей з особливими потребами.

На розвиток системи неперервної педагогічної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії суттєво вплинуло ухвалення урядового документа «Загальнонаціональний курикулум» (1987 р.). Це була перша спроба уряду М. Тетчер реалізувати централізацію освіти, розпочату ще з приходом до влади партії консерваторів в кінці 1970 років. Поняття «курикулум» у британській педагогіці охоплює сукупність цілей, змісту, методів і форм навчання, сферу виховання, використання матеріально-технічної бази тощо. Тобто процес навчання постає в єдності всіх компонентів, що засвідчує позитивне явище [239].

Важливий документ – «Підвищення кваліфікації вчителів» (Advanced Skills Teachers – ASTs) 2007 р. [437], де концепція неперервної педагогічної освіти має такий вигляд:

1) початкова фундаментальна педагогічна освіта в стінах педагогічних коледжів, інститутів або університетів; на сьогодні яскраво виражений перехід до університетської педагогічної освіти;

2) період адаптації й становлення молодого педагога під керівництвом досвідчених колег (тьюторинг) триває від одного до трьох років;

3) підвищення кваліфікації фахівців, які працюють на коротких і тривалих курсах, проходить у закладах вищої освіти, спеціальних установах підвищення (чи вдосконалення) кваліфікації, учительських центрах та школах;

4) обов'язковою є самоосвіта педагогів – робота в бібліотеках, консультації в більш досвідчених учителів і провідних викладачів ЗВО, обмін думками на різноманітних нарадах, семінарах, конференціях з обміну досвідом і новітніми методиками та досягненнями в педагогічній науці [250].



Структура неперервної педагогічної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії побудована відповідно до такої логіки: педагогічна профорієнтація й довишівська підготовка; курси початкової підготовки фахівців; неуніверситетський сектор вищої освіти; університетський сектор вищої освіти; теоретична й практична підготовка стажерів; підвищення кваліфікації.

Одним з основних компонентів утілення концепції неперервної педагогічної освіти є створення оптимальної функційної підсистеми професійного відбору, що забезпечує не тільки об'єктивне виявлення схильностей до педагогічної професії, а й рівень сформованості морально-духовних якостей майбутнього педагога. У світовій практиці дедалі поширеним стає досвід доуніверситетської підготовки фахівців [239].

Н. Мукан описує домінанти, які формують основу теоретичної структури професійного розвитку та підвищення кваліфікації фахівців:

- об'єктивна реальність та ідеї комплексної системної проєкції навчального процесу;
- соціальний аспект неперервної професійної освіти педагогів та інтеграційні зв'язки між наукою, ідеологією, реаліями повсякденного життя суспільства, а також принципи автономності й диференціації;
- конструктивізм, згідно з яким знання генеровані на основі внутрішніх (теорії, ідеї, інтереси, потреби людини) та зовнішніх (теорії, досвід, інтереси інших людей) факторів і впливів;
- комплекс професійних знань, що розвиваються на основі різноманітних джерел походження (досвід роботи в освітньому середовищі та професійна поведінка – емпіричні знання; освітні технології – технологічні знання; концепції та ідеї щодо різних чинників навчального процесу – особисті знання; ідеологічні демократичні концепції – етичні та ідеологічні аспекти; нові еволюційно-реалістичні, конструктивістські, комплексні філософські й епістемологічні концепції – міжпредметні знання; концепції та методика

навчальних дисциплін, пов'язані зі змістом рівня освіти; соціальні, політичні й культурні концепції – соціально-політичні аспекти змісту освіти; концепції та методика педагогічних наук про навчальний процес педагогів із міжпредметної перспективи – знання педагогічних дисциплін; зміст практичних знань, організований із перспективи практичних досліджень та професійного розвитку фахівця).

Неперервну професійну освіту педагогічних кадрів характеризують так: навчання під час виконання посадових обов'язків; моделі освіти, що ґрунтовані на практичних дослідженнях і самоаналізі діяльності; освіта, що базована на вербальному поясненні навчального матеріалу та сприяє запам'ятовуванню основних теорій, принципів і правил; постійне оновлення знань із певної дисципліни й методики її викладання; набуття досвіду учіння в процесі підвищення кваліфікації, оволодіння основами психолого-педагогічних концепцій; тренінги, що ознайомлюють із новими вимогами навчальних програм; розуміння нового контексту освіти в умовах ХХІ століття; вивчення та перевірка новітніх освітніх технологій; обмін досвідом між педагогами, слухачами курсів підвищення кваліфікації; окреслення поточних проблем щоденної професійної практики [234].

Британські педагоги класифікують форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за різними критеріями, зокрема за джерелом ініціативи. За місцем проведення диференціюють такі форми професійного розвитку педагогів: у межах навчального закладу (дні професійного розвитку, взаємовідвідування та взаємооцінювання, спільне планування занять тощо), у межах кооперації (відвідування інших закладів освіти, участь у конференціях, професійні тренінги тощо), позанавчальна діяльність (відвідування курсів підвищення кваліфікації, дистанційна освіта, обмінні програми тощо).

За терміном курси підвищення кваліфікації можуть бути тривалі (два й більше років), середньотривалі (від 10 тижнів до двох років) та нетривалі (менше від 10 тижнів). За завданнями форми післядипломної освіти такі:

отримання дипломів магістра, бакалавра або доктора освіти; підвищення освітнього рівня педагогів, які працюють, зокрема їх підготовка до певних професійних ролей, самоосвіта.

У цьому сенсі розрізняють внутрішні, зовнішні, індивідуальні форми підвищення кваліфікації. До внутрішніх належать заходи, що заплановані й організовані закладом або індивідуально педагогом. Це організація занять для групи, регулярні методологічні семінари для педагогів, конференції, «круглі столи», дискусії, організація робочих груп для розроблення навчальних програм, планів, навчальних матеріалів у межах навчального закладу, створення інформаційних і методичних центрів для забезпечення потреб закладів, організація груп наставників із досвідчених педагогів, лекторів, інспекторів для допомоги в професійному становленні молодих спеціалістів [19].

Зовнішні форми – це курси й заняття, що організують в учительських центрах при місцевих управліннях освіти, в університетах, інститутах підвищення кваліфікації, у спеціалізованих центрах із професійного розвитку педагогічних кадрів (курси різних термінів навчання, організація проектів чи творчих груп при центрах, дослідницька робота, консультації, організовані різними центрами для педагогічних працівників; регіональні семінари й конференції тощо). До індивідуальних форм підвищення кваліфікації належать творча відпустка, здобуття наукового ступеня, самооцінювання тощо.

Педагогічна спільнота Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії не перебуває осторонь європейської освітньої інтеграції. Це виявляється в багатоаспектності її міжнародних зв'язків, зокрема в царині професійного розвитку фахівців.

Як ефективна форма зарекомендували себе програми обміну кадрами, що дають змогу краще ознайомитися з досвідом закордонних колег, запозичити нові ідеї та технології викладання, зіставити різні педагогічні

концепції й парадигми тощо [19]. Постійний професійний розвиток педагога дошкільної освіти зумовлює подальше становлення педагога як професіонала, спроможного до проектування й реалізації, корекції та розвитку власної діяльності й роботи інших, що вміють працювати з учасниками освітнього процесу будь-якого віку й будь-якого соціально-психологічного статусу. Професійний розвиток – органічна частина особистісного розвитку майбутнього фахівця дошкільної освіти, в основі якого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичної трансформації та призводить до творчої самореалізації. Стимулювання професійного розвитку як неперервного особистісно орієнтованого процесу самопроектування особистості фахівця дає змогу зрозуміти умови, механізм, рушії й динаміку цього процесу [21].

Сучасна система освіти спрямована на виконання складних завдань перепідготовки кваліфікованих педагогів відповідно до потреб освіти держави та системи дошкільної освіти, з огляду на нахили, уподобання, вибраний рівень кваліфікації, світогляд. Це спонукає педагогічну спільноту до пошуку нових підходів до організації освітнього процесу, удосконалення змісту та структури, форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогічних кадрів, упровадження сучасних педагогічних технологій навчання [189].

Отже, система неперервної педагогічної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії формувалася протягом тривалого часу під впливом історичних традицій, філософських концепцій, розвитку продуктивних сил країни й багатьох інших чинників, що, зрештою, уможливило її міжнародне визнання як надійного джерела для творчого запозичення досвіду.

### **4.3. Особливості професійного розвитку фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії**

Однією з особливостей неперервної професійної освіти фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є наставництво, уведення фахівця-початківця до професії. Наставництво – форма професійної підготовки фахівця на виробництві, що реалізують наставники – досвідчені працівники, які керують молодими фахівцями, надають їм поради [26]. Водночас це підтримка й настанова молодій особистості на шляху розвитку власного потенціалу та професійного зростання; складний і багатогранний двосторонній процес, у якому відбувається як особистісне, так і професійне зростання не лише педагога-початківця, а й педагога-наставника [173].

Н. Бідюк слушно зауважує, що майбутніх фахівців дошкільної освіти готують до педагогічної діяльності в університетах, але ця підготовка не може бути абсолютно вичерпною. Саме в перший рік роботи у випускника ЗВО формується власний стиль роботи, тому особисті якості педагога, його адаптація до практичних умов мають дуже важливе значення. Від 1999 р. за підтримки уряду запроваджено програму введення до професії педагога-початківця, завданням якої є сприяння професійній адаптації, забезпечення підтримки та можливостей розширення знань, умінь і навичок, опанованих студентами у процесі початкової професійної підготовки [15]. Згідно з програмою, випускник, працюючи на робочому місці в закладі дошкільної освіти, проходить стажування відповідно до «Національного навчального плану», що передбачає розроблення в закладі дошкільної освіти спеціальної програми педагогічної підтримки молодого фахівця. Стажування відбувається на державному рівні. Із першого дня педагогові-початківцю призначають

куратора (наставника) – висококваліфікованого вчителя або представника місцевого органу управління освітою, який надає стажерові допомогу [239].

Основа наставництва – це педагогіка співпраці педагога-професіонала й молодого фахівця. Метою такої педагогіки співпраці стає введення молодого фахівця до професії. Досвідчений педагог-наставник у процесі педагогічної діяльності передає свої знання, досвід молодому фахівцю, допомагає йому швидко увійти в нове життя, професію. Найбільші труднощі в роботі початківця виявляються в тому, що вже з першого дня роботи, згідно з посадовою інструкцією, вони є відповідальними, як і досвідчені фахівці дошкільної освіти. До того ж їхні колеги та батьки дітей очікують професійної роботи. Фахівець-початківець боїться власної недостатньої практичної компетентності щодо взаємодії з вихованцями, їхніми батьками, адміністрацією та педагогами-майстрами педагогічної дошкільної справи; постійно хвилюються, що зроблять щось некваліфіковано або чогось зробити не встигнуть [173].

Як зазначає Д. Клаттербак [325], наставництво передбачає такі стосунки: партнер-початківець, інший наставник – більш досвідчений педагог Дж. Сміт [448] стверджує, що модель початківця – досвідченого педагога – це навчання, коли досвідчений педагог уводить педагога-початківця до професії, підтримка новачка в опануванні й використанні навичок та знань, передання молодому фахівцеві знань про соціальні й культурні норми в закладі [448]. Досвідчений педагог-наставник не лише сприяє професійному становленню та розвитку початківця, а й бере участь в оцінюванні його компетентності щодо чинних освітніх стандартів.

Доцільно виокремити основні методи роботи педагога-наставника з педагогом-початківцем:

– бесіди стосовно певних розділів дошкільної педагогіки, а також чинних програм навчання, виховання й розвитку дітей дошкільного віку;

стосовно методики організації та проведення різних видів занять із дітьми групи;

- обговорення сучасної педагогічної та методичної літератури, а також творчих здобутків інших педагогів-професіоналів;

- обмін думками щодо нових досягнень психолого-педагогічної науки, сучасних педагогічних технологій, інновацій, передового педагогічного досвіду;

- ознайомлення з вимогами, традиціями, розпорядком дня, режимом у закладі дошкільної освіти;

- спільне моделювання системи занять;

- консультації щодо організації навчального й виховного процесу в закладі дошкільної освіти;

- залучення молодого фахівця до методичної, наукової та громадської роботи;

- методична допомога щодо використання дидактичного матеріалу до занять;

- взаємовідвідування навчальних занять, виховних заходів і докладний аналіз;

- надання допомоги дітям із девіантною поведінкою та їхнім сім'ям [325].

Доречно висловився про роль педагога-керівника-професіонала, педагога-наставника у формуванні вчителя-початківця П. Каптерев. Учений зазначив, що вивчити метод викладання як мистецтво, навчитися його застосовувати за книжкою, за методикою не можна. Для цього необхідний живий зразок, умілий педагог-керівник. Молодий фахівець має бачити, як досвідчений учитель переробив і засвоїв певний метод, як він його застосовує для певної групи дітей, з огляду на особливості дитячої натури та потреби дитячої природи. Молодий фахівець може вчитися методу як мистецтва на підставі з'ясування особливостей володіння певним методом учителя-професіонала, його стилем

викладу. Подальша практика молодого фахівця – це набуття власного досвіду [103].

Ще однією особливістю неперервної професійної освіти фахівців-дошкільників у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є розроблення численних моделей організації професійного розвитку. Як зазначає О. Прокопчук, заслуговують на увагу моделі неперервної освіти дошкільних фахівців [231]. Виокремлюють дев'ять моделей: модель навчання; модель присудження нагород; модель дефіциту; каскадна модель; модель на основі стандартів; модель хоучингу – наставництва; модель спільності практик; модель дослідження дій; трансформативна модель [406]. Такі моделі не запропоновані як обов'язково вичерпні чи ексклюзивні, оскільки це спроба виявити ключові характеристики різних типів моделей для глибокого аналізу основних питань професійного вдосконалення.

*Модель навчання («the training model»)* – загальновизнана; за висловом Дж. Літла (J. Little, 1994), в останні роки ця модель являє собою домінуючу форму професійного розвитку дошкільних фахівців. Модель підтримує технократичну позицію щодо викладання, з акцентом на навичках. Професійний розвиток допомагає педагогам оновити свої навички, аби продемонструвати компетентність. Навчальний матеріал передає викладач-«експерт», при цьому отримувач знань (педагог) виконує пасивну роль [406]. Модель передбачає високий ступінь централізованого контролю, коли основна увага зосереджена на узгодженості та стандартизації навчання, що прирівняні до вдосконалення методики навчання й викладання. Учені Г. Кірк (G. Kirk), В. Беверидж (W. Beveridge), І. Сміт (I. Smith), викладаючи контекст для розроблення програми «Chartered Teacher» чартерних викладачів у Шотландії, пов'язують підхід, заснований на стандартах, із моделлю навчання професійного розвитку. Автори вважають, що підтримка професії має сприяти тому, щоб підготовка кадрів і їхній професійний розвиток були чітко пов'язані та ефективно орієнтовані на стандарти, на необхідні вчителів навички й



знання. Незважаючи на деякі недоліки, модель навчання професійного розвитку є ефективним засобом упровадження нових знань, хоч і в деконтекстуалізованій ситуації [406]. Отже, щоб поновити свої знання, навички, компетенції для підвищення рівня професійного розвитку, фахівець дошкільної освіти має вибрати модель навчання («the training model»).

*Модель присудження нагород («the award-bearing model»).* Модернізована модель професійного розвитку через присудження нагород діє в період завершення навчальної програми, ратифікованої університетом. Така модель може бути потрактована як забезпечення якості або як контроль із боку перевіряльних органів чи органів фінансування. Затверджене університетом положення про присудження нагород являє собою впровадження статутної програми для викладачів Шотландії, що разом із загальною педагогічною радою з питань акредитації забезпечує елемент якості, наступності та стандартизації [438].

Як стверджують дослідники Д. Соломон (J. Solomon), С. Тресман (S. Tresman), у поточному дискурсі про освіту акцентовано на професійних діях; підтримано переважно «практичний», а не «академічний» аспект. На курсах, де університетом ратифіковане присудження нагород, вимагають зосередження на практиці. Основне значення статусу фахівців дошкільної освіти було предметом широких публічних наукових дебатів, причому аргументи концентрували навколо «професійних», на відміну від «академічних», програм. Цей дискурс про антиінтелектуалізм призвів до звинувачення щодо невідповідності «академічної» роботи, яку проводили університети, та стосовно фокусування уваги на практичних, професійних аспектах навчання.

Отже, фахівці дошкільної освіти для поповнення знань, умінь і навичок практичного аспекту професійного розвитку можуть вибрати модель присудження нагород.

*Модель дефіциту професійного розвитку («the deficit model»)* розроблена для розв'язання проблеми дефіциту знань, умінь і навичок у діяльності педагога-дошкільника в працях учених: С. Беніка (S. Beneicke), Г. Веінера (G. Weiner), К. Родса (C. Rhodes). Дефіцит професійного розвитку може бути подоланий у контексті управління ефективністю, що можна трактувати як засіб підвищення стандартів або як елемент втручання уряду для досягнення більшої ефективності й підзвітності. Модель дефіциту професійного розвитку використовують для усунення недоліків у роботі окремих педагогів. Однак названі дослідники допускають, що першопричина низької продуктивності фахівців пов'язана не лише з окремими особами, а й з організаційними та управлінськими практиками. Ефективність застосування моделі дефіциту професійного розвитку в закладах дошкільної освіти залежить від керівництва, яке сприяє трьом конкретним умовам: створенню сприятливого клімату в середовищі дітей та на робочому місці педагога; розробленню й використанню бази колективних знань; розвитку почуття взаємозалежності [469]. Ці аргументи також суперечать розумінню моделі дефіциту професійного розвитку, яка зосереджена на неефективності окремих осіб і не звертає належної уваги на колективну відповідальність. Отже, фахівець дошкільної освіти для розв'язання проблем дефіциту знань, умінь і навичок може вибрати модель дефіциту професійного розвитку.

*Каскадна модель («the cascade model»)* передбачає, що викладачі, які відвідують заняття й тренінги, потім поширюють (каскадують) сприйняту інформацію серед колег. Ця модель була надзвичайно популярною на початку 1990-х років у Шотландії, але після реорганізації місцевого самоврядування до неї вдаються рідше. Учений В. Маркер (W. Marker) визнає, що каскадна модель слугує надійним засобом обміну успішним досвідом із колегами, але вона не зосереджена на принципах такої співпраці [411]. Дослідники Дж. Соломон (J. Solomon) і С. Тресман (S. Tresman) погоджуються з позитивними рисами моделі, водночас зазначаючи один її недолік: те, що передане в ході

каскадування, орієнтоване переважно на навички, іноді на знання, але рідко – на цінності. С. Ніето (S. Nieto) (2003) підтримує позицію, аргументуючи її власною думкою: «Освіта вчителів має перейти від «що» і «як» до розгляду питання «чому». У каскадній моделі пріоритет наданий навичкам і знанням, порівняно зі ставленням до цінностей, тобто вона підтримує технократичний погляд на викладання. До того ж модель оминає увагою особливості контексту, у якому вона використовується».

*Модель на основі стандартів («the standards-based model»)*. Ставлення вчених до цієї моделі переважно критичне. Зокрема, дослідники В. Беверідж (W. Beveridge), Г. Кірк (G. Kirk), І. Сміт (I. Smith) стверджують, що під час оцінювання рівня дипломованих педагогів варто зосереджувати увагу не на дотримуванні стандартів, а на їхній компетентності [406]. На думку вчених, змістова різниця між компетенціями та стандартами є істотною, а теоретична основа, на якій базована модель, обмежує можливості опису альтернативних форм професійного розвитку. Модель також охоплює біхевіористичну позицію, зосереджуючись на компетентності лише окремих фахівців.

Е. Венгер [469] вважає крок до підвищення стандартизації в США звуженням кола потенційних концепцій навчання, заради забезпечення його якості. Загалом підвищення рівня стандартизації педагогів частково є відповіддю на занепокоєння щодо здатності тієї чи тієї держави конкурувати на світовій арені. Отже, щоб зосередити увагу на компетентності в професійній діяльності, учитель має вибрати стандартну модель професійного розвитку, засновану на стандартах.

*Модель коучингу-наставництва («the coaching/mentoring model»)*. Характерними для модулі є взаємини двох фахівців – тренера й наставника, що має вирішальне значення в міжособистісному спілкуванні. Щоб ця модель була успішною, учасники повинні налагодити добре розвинену міжособистісну комунікацію. Водночас коучинг і наставництво відрізняються тим, що коучинг базований на навичках, а наставництво містить елемент «консультації та

професійної дружби» [231]. Наставницькі й тренерські взаємини можуть бути колегіальними. Наприклад, «коучинг однолітків» передбачає, що стосунки зосереджені на конфіденційності, це не підлягає розголосу, а не на відповідальності, завдяки чому двоє або більше колег працюють разом, щоб розширити, уточнити та сформувані нові навички; поділитися ідеями; проводити дослідження; навчити одне одного розв'язувати проблеми на робочому місці. Отже, ключова характеристика взаємин – фокусування на конфіденційності, а не на відповідальності [442; 445; 448]. Для налагодження міжособистісної комунікації з колегами та підвищення рівня професійного розвитку фахівці повинні вибрати модель тренінгу-наставництва.

*Модель спільності практик («the community of practice model»)* передбачає взаємозв'язок між усталеними практиками та взаємопідтримувальною моделлю коучингу / наставництва. Відмінністю між названими моделями є те, що практики не обов'язково базовані на конфіденційності; до того ж модель коучинг-наставництва є суто ієрархічною моделлю та зорієнтованою на оцінювання. Учений Г. Веінер (G. Weiner, 1998) стверджує, що навчання в межах різних педагогічних спільнот передбачає три основні процеси: розвиток форм взаємної взаємодії; розуміння й підтримку ініціативності; розроблення стилю та дискурсів.

*Модель дослідження дії («the action research model»)* прогнозує аналіз соціальної ситуації із залученням учасників як дослідників для підвищення якості дій у її межах. Якість дій – розуміння учасниками ситуації, а також діяльність у цій ситуації. Назагал модель визнана успішною для неперервного професійного розвитку педагогів дошкільної освіти, вона доцільна для трансформаційної практики та професійної самостійності [310; 392; 391]. У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії присутню роль у підготовці фахівця дошкільної освіти відіграє дослідницька діяльність; молодий фахівець залучений до наукової роботи в процесі виконання програми введення до професії педагога-початківця. Отже, щоб посилити дослідницьку

діяльність у виконанні навчальної програми для підвищення рівня свого професійного розвитку, фахівець вибирає модель дослідницької діяльності.

*Трансформативна модель («the transformative model»)* – це перетворювальна, видозмінювальна модель професійної підготовки, що охоплює низку процесів, запозичених з інших моделей. Така модель чітка, окреслює коло різних умов, необхідних для трансформативної практики [391]. Ключовою характеристикою моделі є ефективна інтеграція кількох моделей, кожна з яких описує набір певних характеристик, що не можуть функціонувати окремо. Завдяки реалізації суперечливих програм і філософії, стають можливими справжні дискусії між різними зацікавленими сторонами в освіті, що призводить до трансформативної практики [391].

А. Кеннеді (A. Kennedy), аналізуючи схарактеризовані моделі неперервного професійного розвитку, виокремлює п'ять питань, які пропонує для аналізу моделей неперервного професійного розвитку: типи засвоєння знань, що підтримує модель неперервного професійного розвитку (процедурні (порядок дій) чи пропозитивні (для обговорення)); зосередження уваги на індивідуальному чи колективному розвитку; підтримування моделлю самостійності професіонала; аспекти моделі, що можуть слугувати формою підзвітності; досягнення основної мети неперервного професійного розвитку – засобами передання чи сприяння трансформаційній практиці. На думку вченого, останнє питання узгоджує всі дев'ять описаних моделей [399].

Якщо зіставити ці моделі з напрямками процесу неперервного професійного розвитку, пов'язаними з реформами в освіті, то мета забезпечення фахівців необхідними навичками, передбаченими реформами, корелює з моделями навчання, присудження нагород і дефіциту. З іншого боку, професійний розвиток педагогів, спрямований на участь у формуванні освітньої політики та практики, більш природно узгоджений із моделями дослідження дій, трансформативною моделлю. Інші моделі (на основі стандартів, коучингу-наставництва та спільності практик) можна вважати перехідними в тому сенсі,

що вони здатні підтримувати основні програми, сумісні з будь-яким напрямом професійного розвитку. Отже, якщо фахівцю потрібно буде навчитися інтегрувати різні моделі для підвищення рівня професійного розвитку, він вибере для навчання трансформативну модель.

Особливістю неперервної професійної дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є створення спеціальних коледжів – як незалежних (статутних) професійних органів. Завдяки початковому фінансуванню департаменту освіти у 2017 р., відкрито чартерний педагогічний коледж (ССТ). У перспективі його фінансуватимуть за рахунок передплати за членство та власних благодійних заходів. До того ж усі фахівці можуть вступити до різноманітних товариств й отримати доступ до проведення досліджень та загалом до підвищення рівня професійного розвитку.

Працює й 14-місячна програма розвитку викладачів (Chartered Teacher Programme), пристосована до завдань чартерного коледжу. Завдання програми – підвищення статусу професії й підтримка фахівців щодо опанування знань, умінь, необхідних для вдосконалення професійного рівня й забезпечення найкращих програмних результатів для дітей. Успішне її завершення надає учасникам статус дипломованого фахівця, програма визнає знання, уміння та навички фахівця, засвідчує крок у розвитку кар'єрного шляху, орієнтованого на ефективну практику в навчальній дошкільній групі [375].

Отже, для підвищення професійного рівня фахівця дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії створюють спеціальні колегії як статутні професійні органи. У Сполученому Королівстві особливості професійного розвитку фахівців дошкільної освіти зумовлені такими чинниками: функціонування дев'яти моделей неперервної професійної освіти фахівців дошкільної освіти; вибір фахівцями дошкільної освіти однієї з моделей для вдосконалення професійного розвитку, розв'язання педагогічних проблем (підвищення управлінської компетентності; удосконалення знань, умінь і навичок; перевірка емпіричного зв'язку між ефективністю роботи

фахівця та розвитку дитини; розвиток навичок у міжособистісному спілкуванні між колегами-фахівцями дошкільної освіти; розвиток дослідницької діяльності; інтегрування різних моделей тощо); підвищення професійного рівня фахівцями дошкільної освіти в спеціально створених коледжах за програмою сертифікації педагогів; отримання статусу дипломованого фахівця, що орієнтований на ефективну практику в навчальній дошкільній групі; запровадження програми «введення до професії педагога-початківця» в освітні заклади на державному рівні.

#### **4.4. Вплив самоосвіти фахівців дошкільної освіти на забезпечення якісного освітнього процесу**

Сучасне суспільство вимагає дедалі глибшого особистісного розвитку людини. Процес глобалізації, супроводжуваний розвитком сучасних інформаційних технологій, розширює комунікаційне середовище, де живе людина, яка зазнає інформаційних впливів та має бути самодостатньою особистістю [126].

Одним із принципів неперервної освіти, коли педагог дошкільної освіти в процесі професійного розвитку набуває нових знань, є провідна роль самостійного навчання, за якого самостійна діяльність стає основним видом навчальної роботи [5]. Особливо це стосується загальнодоступного дистанційного навчання, яке використовує новітні засоби інформаційно-комунікаційних технологій і засоби масової комунікації.

В основу дистанційного навчання покладено такі педагогічні положення:

- у центрі процесу навчання перебуває самостійна пізнавальна діяльність того, хто навчається;
- самостійне оволодіння знаннями має бути потребою педагога дошкільної освіти;

– фахівець повинен навчатися впродовж усього життя, тому йому потрібно не лише оволодівати певною сумою знань, а й учитися опановувати нові знання самостійно; він має вміти працювати з інформацією, володіти різноманітними способами пізнавальної діяльності;

– у процесі самостійного оволодіння знаннями педагог дошкільної освіти повинен їх практично застосовувати, тобто його пізнавальна діяльність не пасивна, а активна [116].

У зв'язку з розвитком інформаційних технологій, освіта дорослих педагогів дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в період професійного розвитку набуває специфічних рис: дорослі мають зважати на зростання обсягу інформації; доросла людина шукає найшвидшого застосування отриманим знанням і навичкам; провідну роль у процесі навчання відіграє не педагог, а дитина. Досягнення результатів навчання відбувається через особисте засвоєння знань, при цьому наголошують на пріоритетності самостійного навчання [121].

Дистанційні навчальні технології, спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача й того, хто навчається, забезпечені: надсиланням навчально-методичних матеріалів електронною поштою; організацією спілкування за допомогою форумів і відеоконференцій; контролем знань в онлайн-режимі [116].

У ході дистанційного навчання фахівці дошкільної освіти Сполученого Королівства використовують такі основні форми: дистанційні курси, веб-сторінки й сайти, форуми, блоги, чати тощо [49]. Зокрема, у Манчестерському університеті існує віртуальне середовище навчання під назвою «Blackboard». Якщо фахівець дошкільної освіти матиме бажання підвищити свій професійний рівень через дистанційну форму навчання, він може робити це в Інтернеті за допомогою матеріалів, створених лекторами університету, завантажувати документи, складати тести, отримувати доступ до аудіо- й відеоматеріалів [434; 360]. Ця форма навчання забезпечує більш широкий доступ до підвищення



професійного рівня, особливо тих осіб, які не можуть відвідувати заняття через інвалідність або сімейні обов'язки; до того ж фахівці дошкільної освіти можуть заощаджувати кошти, не відвідуючи заняття в навчальних закладах, оскільки вони одночасно і працюють, і вчаться у власному режимі [276].

Отже, дистанційне навчання в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії являє собою форму неперервної освіти, що реалізує право людини на отримання інформації. Це нова форма організації навчального процесу дорослих, базована на принципі самостійного навчання фахівців дошкільної освіти. Дистанційне навчання – комплекс навчальних послуг, що надають за допомогою спеціалізованого інформаційного середовища, створеного на засобах обміну навчальної інформації, що відбувається на відстані. Навчальне середовище вирізняється тим, що учні часто віддалені від викладачів у просторі, але вони мають змогу спілкуватися в будь-який момент за допомогою телекомунікацій. Дистанційне навчання індивідуалізоване, однак допускає широку комунікацію тих, хто навчається. Організація самостійної діяльності фахівців дошкільної освіти передбачає використання педагогічних найновітніших технологій (модульне навчання, проблемні методи тощо), які стимулюють розкриття в тих, хто навчається, внутрішніх резервів [117]. Якщо фахівець дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в процесі професійного розвитку проводить самостійну роботу, він бере на себе відповідальність за своє навчання [434]. Самостійна робота педагога дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в процесі професійного розвитку – це робота педагога, виконувана згідно з планом за завданням викладача, його методичного керівництва. При цьому викладач не бере участі в самостійній роботі педагога. Самостійна робота педагога має сприяти розвитку творчого потенціалу й реалізації професійних навичок, у чому йому можуть допомогти інформаційно-комунікаційні технології.

Фахівець дошкільної освіти більш зацікавлений у виконанні тих завдань, що передбачають самостійне програмування ходу дій, які мають як індивідуальний, так і груповий характер, оскільки професійні умови переважно колективні. Підвищення ефективності самостійної роботи стало метою системи індивідуалізованого навчання, створеної американським психологом і педагогом Ф. Келлером для ЗВО, так званого Келлер-плану, який прогнозує: застосування друкованих матеріалів; використання лекційного матеріалу лише для загальної орієнтації педагога та окреслення мотивів навчання; індивідуальну роботу педагога у властивому йому темпі.

Використовуючи Келлер-план в освітньому процесі, викладач має створити певні умови: описати зв'язок самостійної роботи з практичною діяльністю педагога; підвищити рівень мотивації виконання самостійної роботи; запропонувати форми контролю [281]. Отже, виконання самостійної роботи сприяє формуванню у фахівця дошкільної освіти самостійності, оскільки він вчиться окреслювати завдання й виконувати їх власними силами.

На думку В. Лозової, самостійна робота педагога забезпечує потреби в діяльності без участі викладача. Викладач у цьому процесі може організовувати самостійну роботу педагога не лише за зразком (репродуктивно), передбачаючи вибір способу діяльності (реконструктивно), а переважно евристичним шляхом. Останній являє собою залучення педагогів, які підвищують професійний рівень, до самостійного аналізу; вихід педагогів за межі зразка й вибір творчих шляхів розв'язання завдань; не лише засвоєння, а й створення нового на основі проведених спостережень, вивчення наукової літератури; роботу з комп'ютером; аналіз таблиць, діаграм; складання планів; допомогу педагогам із боку викладачів в оволодінні навчально-інтелектуальними, навчально-інформативними вміннями; перевірку самостійної роботи, її аналіз, оцінювання результатів роботи [151]. У разі виконання самостійної роботи евристичним шляхом праця педагога дошкільної освіти набуває вираженого розвивального характеру.

Посутню роль самостійна робота відіграє в підготовці педагога-дослідника як під час навчання в університеті, так і в процесі подальшого професійного розвитку. Проблема співвідношення викладацької й дослідницької роботи в діяльності педагога стала актуальною вже в кінці ХХ ст. у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії. Ще більшого значення вона набула на початку ХХІ ст. Сьогодні в британській системі освіти існує запит на педагога-дослідника; педагога, який підвищує свій професійний рівень самостійно.

В аналізованій країні поширений практично-орієнтований підхід, який сприяє опануванню педагогами важливих компетенцій (прагнення до наукового пошуку, вміння організувати самостійну роботу, активна життєва позиція), що потрібні йому на робочому місці як педагогу-досліднику («teacher-researcher»). Реалізація названого підходу – один з основних напрямів роботи Національного бюро педагогічних досліджень (National Teacher Researcher Panel), що, зокрема, передбачає збільшення витрат на проведення наукових розвідок.

Як зауважує І. Попович, дослідницька діяльність – це складний, динамічний процес, який охоплює пізнавальну активність педагога та його творчий потенціал, здатність до рефлексивного мислення, готовність до професійної самоосвіти. Усі ці якості спрямовані на пошук нових технологій навчання, генерацію практично-орієнтованих знань і формування ціннісних орієнтацій молоді. Дослідницька діяльність педагога вирізняється формуванням дослідницьких умінь, розвитком самостійної роботи педагога [200].

Британські вчені Р. Барнет, Л. Лукас, М. Хіллі та ін. обґрунтовують такий специфічний процес, як «викладання-дослідження» («teaching-research nexus»), що відображає діяльність педагога, яку можна назвати «ціннісною педагогічною освітою» («value-based teacher education»), спрямованою на підготовку педагога-дослідника до професійної діяльності на основі

аксіологічного підходу. Процес дослідження та педагогічний процес постають як єдине ціле.

С. Борг, Е. Кембел та Д. Шон запропонували три моделі, на яких базований процес підготовки педагога-дослідника:

– ефективний педагог («effective teacher»), який сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в класному середовищі, застосовує індивідуальний підхід для виявлення здібностей кожного учня, створює умови для творчого розвитку дітей;

– педагог, здатний до рефлексії («reflective teacher»), який регулярно оцінює результати своєї професійної діяльності на основі самоаналізу;

– педагог, здатний до трансформацій («transformative teacher»), який готує учнів до участі в перетвореннях, що відбуваються в суспільстві.

На цій основі сконструйована нова модель підготовки педагога-дослідника в контексті вищої педагогічної освіти, що на сучасному етапі використовується в більшості закладів вищої освіти країни за таких організаційно-педагогічних умов:

– упровадження до навчального процесу спеціальних освітніх модулів дослідницької спрямованості;

– наявність дослідницької позиції майбутнього педагога;

– використання технологій професійної підготовки та професійного розвитку педагогів на основі дослідницької діяльності й самостійної роботи;

– забезпечення творчої взаємодії між студентами та викладачами й педагогами, які підвищують свій професійний рівень, фахівцями з організації навчальної діяльності дорослих;

– створення креативно-освітнього середовища [200].

В університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії вдосконалюють професійну підготовку та дбають про професійний розвиток педагогів дошкільної освіти. Особлива увага звернена на формування дослідницьких умінь (упровадження в навчальний процес модулів із

дослідницькою спрямованістю; використання технологій на основі самостійної роботи, дослідницької діяльності; створення творчого навчального середовища), на професійну підготовку педагога-дослідника. Такі риси важливі й для системи підготовки педагога дошкільної освіти України.

На особливій ролі самостійної роботи в професійній підготовці та в професійному розвитку дошкільних педагогів у країнах західної Європи, зокрема в Сполученому Королівстві, наголошує Н. Мельник. У дисертації «Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи» дослідниця зазначає, що педагогічний працівник, залучений до освітнього процесу в дошкільній сфері, повинен уміти самоорганізовуватися для професійного самовдосконалення та творчої самореалізації, обстоювати активну життєву позицію щодо суспільних процесів, пов'язаних з освітою, знаходити механізми впливу на громадськість для поширення позитивного практичного досвіду дошкільної освіти [164].

Отже, у процесі професійного розвитку фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві самостійна діяльність являє собою основний вид навчальної роботи, особливо у формі дистанційного навчання. Підвищуючи свій професійний рівень, педагог має навчатися впродовж життя, не лише оволодіваючи певною сумою знань, а й засвоюючи нові знання самостійно, використовуючи різноманітні засоби пізнавальної діяльності в процесі практичної діяльності. Самостійна робота педагога дошкільної освіти в Сполученому Королівстві сприяє розвитку творчого потенціалу педагогів, формуванню в них дослідницьких якостей.

## *Висновки до четвертого розділу*

Система підготовки та перепідготовки в Сполученому Королівстві –одна з найдавніших у Європі. Протягом багатьох років тут організують дослідження різних аспектів педагогічного навчання. Крім того, участь у різних міжнародних проектах забезпечує широку теоретичну та практичну базу для розвитку нових підходів у цій галузі. Виокремлено специфічні риси й загальні принципи розвитку теорії та практики неперервної освіти, проаналізовано деякі програми неперервного навчання та структуру неперервної педагогічної освіти. Одним з основних компонентів концепції неперервної педагогічної освіти є створення оптимальної функційної підсистеми професійного відбору, що забезпечує не тільки об'єктивне виявлення схильностей до педагогічної професії, а й рівень сформованості морально-духовних якостей майбутнього педагога.

В останні десятиліття ХХ ст. у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії відбулися суттєві зміни в організації професійного розвитку педагогів дошкільної освіти, зокрема:

- запроваджено різні форми професійного розвитку (навчально-орієнтовані курси підготовки педагогів; програма підготовки на робочому місці; «атестаційний маршрут»; п'ятиденне позакласне навантаження); рушіями професійного розвитку стали місцеві органи влади, заклади дошкільної освіти, спеціальні курси при університетах;

- створено різні консультативні комітети, неурядові організації, фінансовані урядом, але формально незалежні у своїй діяльності (Агентство з питань підготовки педагогів (відповідальне за фінансування й організацію педагогічної освіти); Управління шкільними програмами (відповідальне за складання переліку знань, умінь, навичок, яких мають навчити вихователі); Рада з питань атестації педагогів (відповідальна за заробітну плату педагогів та

умови їхньої роботи); Інспекційне агентство (відповідальне за якість роботи педагогів);

– ухвалено низку законів, які регламентували питання організації професійного розвитку фахівців дошкільної освіти, фінансування, навчання й догляду дітей, роботи з дітьми з особливими освітніми потребами тощо.

На початку XXI ст. стартувала нова хвиля професійного розвитку фахівців дошкільної освіти. До розв'язання проблеми долучилися спеціалісти на всіх рівнях: національному, регіональному, місцевому. Зафіксовано такі зміни:

– запровадження посади міністра в справах шкільної реформи (Minister for State School reform), а також підвищення освітніх стандартів; у 2014 р. 94 % ЗВО (зі 160) субсидювала держава, оновлюючи систему професійного розвитку педагогів;

– посилення ролі Британської асоціації дошкільної освіти (The British Association for early childhood education), що розробила різні курси, програми, сформулювала конкретні завдання системи професійного розвитку фахівців дошкільної освіти;

– підвищення рівня знань, умінь, навичок фахівців, активне застосування їх на практиці;

– залучення до справи професійного розвитку фахівців дошкільної освіти нових чартерних ЗВО, університетів, створення й поширення різних модулів, курсів, програм такого спрямування;

– використання різноманітних форм і методів навчання (лекція, консультативний метод, метод бригадного навчання, семінар, кейс-метод, дистанційне навчання, самостійна робота, дослідницький метод, метод Монтессорі тощо), які відчутно сприяють підвищенню кваліфікації педагога-дошкільника.

Заслужують на увагу дев'ять моделей неперервної професійної освіти фахівців дошкільної освіти: модель навчання, модель присудження нагород,

модель дефіциту, каскадна модель, модель на основі стандартів, модель коучингу-наставництва, модель спільності практик, модель дослідження дій, трансформативна модель. Для розв'язання проблем подальшого професійного розвитку фахівці дошкільної освіти можуть вибрати будь-яку з них.

У розділі акцентовано увагу на проблемі впливу самоосвіти фахівців дошкільної освіти на забезпечення якісного освітнього процесу. Наголошено, що самостійна робота педагога дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії сприяє розвитку творчого потенціалу, зокрема формуванню якостей педагога-дослідника.



## *Розділ 5*

### **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ Й ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ ТА В УКРАЇНІ**

#### **5.1. Нормативно-правове забезпечення підготовки дошкільних педагогів в Україні**

Сучасні процеси реформування вищої педагогічної освіти спрямовані на забезпечення потреб суспільства у кваліфікованих фахівцях, зокрема у вихователях дітей дошкільного віку [195]. Головним організатором педагогічного процесу в закладах дошкільної освіти є вихователь, від якого суттєвою мірою залежить усебічний розвиток особистості дитини [23].

Законодавче підґрунтя підготовки дошкільних педагогів в Україні представлено низкою документів. У Законі України «Про освіту» 2017 р., із доповненнями 2018 та 2019 рр., сформульовано мету освіти – усебічний розвиток людини, її талантів, здібностей, компетентностей, підвищення освітнього рівня громадян для сталого розвитку України та її європейського вибору; регламентовано право на безоплатну освіту, зокрема й дошкільну та вищу дошкільну освіту відповідно до стандартів освіти; мову освіти (особам національних меншин для здобуття дошкільної та початкової освіти поряд із державною гарантовано мови меншин); право на форми здобуття освіти – інституційної (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна), індивідуальної (екстерном, сімейна, на робочому місці), дуальної; стосовно фінансування системи освіти (заклади дошкільної освіти, які не мають свого бюджету, фінансовані з районного бюджету до утворення громад).

Діти старшого дошкільного віку обов'язково охоплені дошкільною освітою відповідно до стандарту;

– за здобуття дітьми дошкільної освіти відповідальні батьки, які вибирають форми, що забезпечують реалізацію права дітей на дошкільну освіту;

– органи місцевого самоврядування забезпечують умови для здобуття дошкільнятами освіти через розвиток мережі закладів освіти; замовлення підготовки фахівців для дошкільнят; реалізація освітніх програм неформальної освіти для батьків;

– особливості здобуття дошкільної освіти регламентовані спеціальним законом [225].

У Законі України «Про дошкільну освіту» 2001 р. окреслено основні завдання законодавства України про дошкільну освіту: забезпечення права дитини (зокрема з особливими освітніми потребами) на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти; представлення змісту дошкільної освіти; затвердження органів управління, а також прав та обов'язків учасників освітнього процесу; створення умов для благодійної діяльності у сфері дошкільної освіти.

У законі зазначено, що державна політика у сфері дошкільної освіти регламентована Конституцією України й іншими нормативно-правовими актами, утілена центральними та місцевими органами виконавчої влади й органами місцевого самоврядування.

У документі диференційовано типи закладів дошкільної освіти:

– ясла-заклад для дітей віком від одного до трьох років (догляд, розвиток і виховання малюків відповідно до вимог базового компонента дошкільної освіти);

– ясла-садок для дітей віком від одного до шести (семи) років (догляд, розвиток, виховання й навчання згідно з вимогами базового компонента дошкільної освіти);

- дитячий садок для дітей віком від трьох до шести (семи) років (розвиток, виховання й навчання відповідно до вимог базового компонента дошкільної освіти);
- ясла-садок компенсувального типу для дітей з особливими освітніми потребами віком від двох до семи (восьми) років;
- будинок дитини – заклад системи охорони здоров'я для дітей-сиріт, а також для дітей із порушеннями (фізичними, інтелектуальними) до трьох (для здорових дітей) і до чотирьох (для хворих дітей) років;
- ясла-садок сімейного типу для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, що перебувають у родинних стосунках (їхній догляд, розвиток, виховання, навчання);
- ясла-садок комбінованого типу (від одного до шести (семи) років) для дітей загального розвитку, компенсувального типу, прогулянкового та сімейного типів, де забезпечена дошкільна освіта з огляду на розвиток і здоров'я;
- центр розвитку дитини, що спрямовує діяльність на корекцію розвитку, оздоровлення дітей.

Законом регламентована наповненість груп: для дітей віком до одного року – до 10 осіб; від одного до трьох років – до 15 осіб, від трьох до шести (семи) років – до 20 осіб; різновікові – до 15 осіб, в інклюзивних групах – не більше від трьох дітей.

У Законі України «Про дошкільну освіту» викладено питання управління системою дошкільної освіти. Зокрема, зазначено, що управління системою дошкільної освіти реалізують:

- центральний орган виконавчої влади, який розробляє та затверджує державні нормативи фінансового забезпечення й матеріально-технічного оснащення, базовий компонент дошкільної освіти; окреслює порядок атестації педагогічних працівників системи дошкільної освіти, налагоджує міжнародну співпрацю;

– районні державні адміністрації, органи місцевого самоврядування, що забезпечують розвиток мережі закладів дошкільної освіти відповідно до потреб населення; беруть участь у розробленні й реалізації змісту дошкільної освіти; організовують програмно-методичне, кадрове, матеріальне забезпечення діяльності працівників дошкільної освіти, їхню підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації та атестацію; забезпечують оздоровлення дітей, соціальний захист і захист їхніх прав.

Закладом дошкільної освіти керує директор. В усіх закладах створюють педагогічні ради, до складу яких входять педагогічні працівники закладу, медичні працівники, голови батьківських комітетів; головою ради є директор. Рада затверджує план роботи закладу, навантаження педагогічних працівників, заходи зі зміцнення здоров'я дітей, плани підвищення кваліфікації педагогічних працівників; заслуховує звіти про проходження атестації, про співпрацю з сім'ями, про забезпечення якості освіти. У закладі дошкільної освіти можуть діяти органи самоврядування (працівників, батьків тощо), які на своїх зборах заслуховують звіти керівника закладу, розглядають питання навчально-виховної, методичної, господарської діяльності закладу.

Отже, завдання органів управління системою дошкільної освіти полягають у створенні умов для здобуття й забезпечення розвитку дошкільної освіти; у ліцензуванні освітньої діяльності; соціальному захисті та захисті прав учасників освітнього процесу; у дотриманні вимог базового компонента дошкільної освіти; в організації науково-методичного забезпечення, упровадженні новітніх педагогічних технологій; у сприянні підготовці, підвищенні кваліфікації та проведенні атестації педагогічних кадрів.

Закон «Про дошкільну освіту» регламентує організацію освітнього процесу в закладі дошкільної освіти відповідно до базового компонента дошкільної освіти – державного стандарту, що містить норми й положення державних вимог до рівня розвитку та виховання дитини й умови, за яких їх досягають. Базовий компонент – основа для розроблення освітньої програми,

що являє собою комплекс освітніх компонентів, спланованих закладом дошкільної освіти для опанування компетентностей, регламентованих базовим компонентом. Освітня програма містить перелік, зміст, тривалість освітніх галузей, форми організації освітнього процесу, опис забезпечення якості освіти. Освітню програму схвалює педагогічна рада закладу дошкільної освіти. На основі цієї програми заклад окреслює план роботи на навчальний рік. Для освіти дітей з особливими потребами складають окремі програми.

Науково-методичне підґрунтя системи дошкільної освіти забезпечує: Центральний інститут післядипломної освіти НАПН України, методичні кабінети місцевих органів управління освітою. Основні завдання цих структур такі: розроблення програм, посібників; поширення передового педагогічного досвіду; підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи дошкільної освіти.

Закон регулює права дитини на безоплатну дошкільну освіту, безоплатне медичне обслуговування закладами дошкільної освіти, на здоровий спосіб життя. Діти з особливими потребами мають бути зараховані до цих закладів насамперед.

Педагогічне навантаження має такий обсяг: вихователь групи загального типу – 30 годин; вихователь групи компенсувального типу – 25 годин; асистент вихователя інклюзивної групи – 36 годин; соціальний педагог та практичний психолог – по 40 годин; практичний психолог групи компенсувального типу – 24 години; музичний керівник – 24 години; інструктор фізкультури – 30 годин; учитель-логопед – 20 годин; керівник гуртка – 18 годин; вихователь-методист – 38 годин на тиждень.

Атестація педагогічних працівників закладу дошкільної освіти відбувається раз на п'ять років. За результатами атестації визначають кваліфікацію педагогічного працівника: спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії; також присвоюють

педагогічне звання вихователя – «вихователь-методист», для вихователів-методистів – «старший вихователь», «учитель-методист».

Передбачено підтримку грудним дітям і дітям раннього віку з малозабезпечених сімей та постраждалих унаслідок Чорнобильської катастрофи; дітям-сиротам; дітям з інвалідністю; дітям із малозабезпечених сімей гарантоване харчування за державні кошти. У закладах дошкільної освіти діти запропоноване медичне обслуговування на безоплатній основі.

Закон регламентує права та обов'язки батьків, а також фінансово-господарську діяльність закладів дошкільної освіти. Джерела фінансування – це кошти засновника, державного й місцевих бюджетів, батьків, добровільні пожертви. Закон регулює обов'язковість вищої педагогічної освіти за спеціальністю для педагогічних працівників закладів дошкільної освіти [209].

Отже, у Законі «Про дошкільну освіту» викладено основні питання функціонування закладів дошкільної освіти. Відповідно до Закону, вимоги до рівня розвиненості, вихованості, навченості дітей дошкільного віку впливають із базового компонента дошкільної освіти України (державного освітнього стандарту). Їх реалізують за програмами, рекомендованими або схваленими Міністерством освіти і науки України. Із запровадженням в Україні обов'язкової освіти дітей п'ятирічного віку розроблено та затверджено програму розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». Одне з основних завдань, окреслених у законі, – збереження та зміцнення фізичного, психічного, духовного здоров'я дитини.

У Законі «Про дитяче харчування» (2006 р., зі змінами 2017 р.) зазначено вимоги до харчових продуктів для задоволення дієтичних потреб дітей грудного й раннього віку. До таких харчових продуктів належать: дитяча суміш початкова – для годування дітей грудного віку впродовж шести місяців, що забезпечує потреби дитини в поживних речовинах й енергії; дитяча суміш для подальшого годування – для дітей грудного та раннього віку під час уведення продуктів прикорму, які є доповненням до грудного молока й сумішей;

продукти прикорму, виготовлені на молочній, зерновій основі; на основі фруктів, ягід, овочів; на м'ясній, м'ясо-рослинній основі, рибній, рибно-рослинній основі.

У документі описано поживну цінність компонентів харчового продукту (вуглеводів, білків, жирів, вітамінів, мінералів, солей), а також питання транспортування, зберігання, продажу дитячого харчування. Особлива увага в законі звернена на якість дитячого харчування – ступінь його досконалості [208]. Отже, зміст Закону «Про дитяче харчування» засвідчує роботу уряду, спрямовану на турботу про здоров'я маленьких громадян України.

Закон України «Про вищу освіту» (2002 – 2014 рр.) скеровує на створення умов для самореалізації особистості, на забезпечення потреб суспільства у кваліфікованих фахівцях; орієнтує на спеціальну підготовку фахівців дошкільної освіти, які спроможні розробляти й упроваджувати нові технології в процес навчання та виховання [207].

У 2013 р. Президент України схвалив «Національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 року». У документі зазначено основні досягнення держави стосовно дошкільної освіти (запроваджено обов'язкову дошкільну освіту для дітей старшого дошкільного віку, затверджено нові державні стандарти для дошкільнят, припинено процес закриття дошкільних навчальних закладів і розширено їхню мережу). Водночас окреслено основні проблеми розбудови національної системи освіти в ХХІ ст. та розроблено заходи щодо їх усунення. Зокрема, у дошкільній освіті необхідно забезпечити:

- відновлення роботи закритих дошкільних навчальних закладів, розширення їхньої мережі; створення умов для їх функціонування;
- оновлення змісту, форм і методів навчання й розвитку дітей відповідно до вимог базового компонента дошкільної освіти;
- удосконалення мережі навчально-виховних комплексів типу «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад»;

- охоплення обов'язковою дошкільною освітою всіх дітей старшого дошкільного віку;
- відкриття дошкільних груп компенсувального типу для дітей з особливими освітніми потребами в сільській місцевості та будинків сімейного типу;
- створення умов для здобуття вихователями вищої фахової освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем не нижче від бакалавра;
- упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес;
- розширення практики підготовки педагогічних працівників для роботи в закладах дошкільної освіти за поєднаними спеціальностями [222]. Для вдосконалення правових та організаційних засад розвитку освіти, зокрема дошкільної, схвалено «Національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 року».

Із 2002 р., згідно з Указом Президента України № 347, набула чинності «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», яка є державним документом, що окреслює стратегію й основні напрями розвитку освіти, зокрема дошкільної. Рівний доступ до якісної освіти мають усі громадяни України. Доступ до дошкільної освіти забезпечений з огляду на такі чинники:

- безоплатність і доступність дошкільної освіти в державних та комунальних навчальних закладах для дітей, зокрема для дітей з особливими потребами;
- дотації держави на утримання дітей у дошкільних навчальних закладах;
- різноманітна мережа дошкільних навчальних закладів різних типів;
- збереження здоров'я дитини, розвиток її творчих здібностей;
- розвиток матеріально-технічної бази навчальних закладів.



Стосовно вищої педагогічної освіти в документі зазначено, що рівний доступ до якісної освіти педагогів дошкільної освіти забезпечений:

- безоплатністю освіти на конкурентній основі в державних і комунальних навчальних закладах;
- створенням умов для здобуття вищої освіти дітьми-сиротами та інвалідами;
- забезпеченням високої якості вищої освіти, упровадженням гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання;
- інтеграцією освіти, науки, роботодавців;
- створенням системи інформування громадськості, молоді, батьків про можливості здобуття вищої освіти;
- оптимізацією системи перепідготовки, підвищення кваліфікації фахівців дошкільної освіти;
- фінансовим забезпеченням дошкільної освіти за рахунок державного та місцевого бюджетів (вища й післядипломна освіта фінансовані залежно від суспільних (через державно-соціальне замовлення зі спрямуванням бюджетних асигнувань) та індивідуальних (платне навчання) потреб;
- соціальними гарантіями захисту життя та збереження здоров'я дітей;
- поглибленням міжнародної співпраці, використанням зарубіжного досвіду дошкільної освіти (проведення спільних наукових досліджень, конференцій, симпозіумів тощо).

Реалізація доктрини забезпечує пріоритетність розвитку дошкільної освіти та впродовж 15 років має скоротити її відставання від зарубіжних країн [221].

Відповідно до Законів України, Кабінет Міністрів України ухвалив низку постанов. На зміну розпорядження Ради Міністрів УРСР від 22.08.1990 р. № 376, що втратило чинність, у 1997 р. Кабмін затвердив постанову «Про гарантії і компенсації для працівників, які направляються для підвищення кваліфікації», згідно з якою зберігається середня заробітна плата за основним

місцем роботи під час навчання; оплата проїзду до місця навчання й назад, виплата добових, відшкодування витрат, пов'язаних із винайманням житла, також відбуваються за місцем основної роботи [228]. Отже, у постанові акцентовано на професійному розвитку працівників освіти України.

На початку XXI ст. видано низку постанов Кабінету Міністрів України, присвячених проблемам дошкілля. Зокрема, постановою 2003 р. затверджено положення про навчально-виховний комплекс як навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права громадян на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти й діяльність якого провадять відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», інших актів і власного статуту. Положенням передбачене завдання освітнього комплексу, що полягають у створенні умов для розвитку дошкільнят і школярів, для здобуття дітьми дошкільного віку освіти в обсязі державних стандартів дошкільної освіти, учнями – в обсязі державних стандартів загальної середньої освіти, а також умов для розвитку їхніх творчих здібностей.

Положення регламентує організацію діяльності освітнього комплексу, що складається з двох підрозділів: дошкільного, який забезпечує освіту дітей віком від 2 місяців до 6 (7) років відповідно до вимог базового компонента дошкільної освіти; шкільного, що забезпечує загальноосвітню підготовку учнів згідно з вимогами державного стандарту загальної середньої освіти. У цьому підрозділі можуть бути класи з поглибленим вивченням окремих предметів, групи подовженого дня, пришкільний інтернат для учнів.

Комплекси бувають санаторного типу. Організація навчально-освітнього процесу в комплексі відбувається відповідно до положень про дошкільний і загальноосвітній навчальні заклади. Освітнім комплексом керує директор. Заступник директора, відповідальний за діяльність дошкільного підрозділу, повинен мати педагогічну освіту. В освітньому комплексі створюють педагогічну раду та органи громадського самоврядування, піклувальну раду й

батьківський комітет. Утримання та розвиток матеріально-технічної бази комплексу фінансують за рахунок засновника [210].

Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 2010 р. затверджене типове положення «Про атестацію педагогічних працівників» (зі змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти (2011), наказом МОН (2013)). Положення регулює порядок атестації керівних кадрів, інших педагогічних працівників, тобто систему заходів, спрямованих на всебічне комплексне оцінювання їхньої педагогічної діяльності, метою чого є стимулювання неперервного підвищення рівня професійної компетентності працівників. Чергова атестація проходить раз на п'ять років. Позачергову атестацію проводять для присвоєння працівнику кваліфікаційної категорії, педагогічного звання або в разі неналежного виконання професійних обов'язків [217].

На виконання Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та для вдосконалення методичної роботи, підвищення рівня професійної компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів, наказом МОН України від 2010 р. затверджене типове «Положення про методичний кабінет дошкільного навчального закладу» (на зміну «Положення про педагогічний кабінет», що затверджене управлінням дошкільного виховання МО УРСР від 16.11.1977 р.) [218].

Наказом МОН України від 03.05.1999 р. затверджене «Положення про психологічну службу системи освіти України», що являє собою сукупність закладів та установ, які становлять єдину систему, де залучені фахівці у сфері практичної психології та соціальної педагогіки, що належать до педагогічних працівників. Положення окреслює мету, основні завдання, зміст діяльності, управління й фінансування психологічної служби. Мета діяльності служби – підвищення ефективності педагогічного процесу, захист психічного здоров'я вихованців, учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників. Завдання психологічної служби такі:

– сприяння повноцінному розвитку особистості вихованців, учнів, студентів, створення умов для формування в них мотивації до самовиховання й саморозвитку;

– забезпечення індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення;

– корекція відхилень в інтелектуальному та психофізичному розвитку вихованців, учнів, студентів [211].

Згідно з наказом МОН України від 30.06.2011 р., затверджено «Положення про консультативний центр для батьків або осіб, які їх замінюють, і дітей, котрі виховуються в умовах сім'ї». Такі центри організовують при навчальних закладах, що реалізують освітні програми дошкільного виховання, та при районних методичних кабінетах. Метою створення центрів є забезпечення єдиних вимог і наступності сімейного та суспільного виховання. Завдання центру полягають у наданні допомоги сім'ї в розвитку, вихованні й навчанні дітей дошкільного віку в умовах сім'ї, відповідно до їхніх здібностей; сприяння соціалізації дітей, яких виховують в умовах сім'ї.

Допомогу батькам із питань соціалізації дітей, психологічної готовності до школи, організації ігрової діяльності, харчування дітей, їх загартування та оздоровлення тощо надають різні фахівці (вихователі, практичні психологи, логопеди, медичні працівники й ін.), використовуючи такі організаційні форми, як лекторії, семінари (теоретичні та практичні), консультації (індивідуальні, групові) для батьків. У своїй діяльності консультативний центр керується Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», іншими актами, наказами МОН України, рішеннями місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування [212].

Для конкретизації роботи в закладах дошкільної освіти, роз'яснення законів, наказів і положень МОН України розробляє й розсилає обласним (міським) управлінням освіти і науки державних адміністрацій листи. Зокрема,

на виконання Закону України «Про дошкільну освіту» для прогнозування мережі дошкільних навчальних закладів, відповідно до запитів населення, проводять організаційно-методичні заходи стосовно обліку дітей від народження до 6 років, що проживають на території України. Згідно з листом «Про організацію обліку дітей дошкільного віку» від 07.05.2007 р., місцеві органи управління освітою закріплюють території за дошкільними навчальними закладами, створюють робочі групи, які з 15 червня до 15 серпня формують списки дітей, що перебувають на первинному обліку, до 15 вересня виявляють дітей, які не перебувають на первинному обліку, але проживають на території України. До 30 вересня інформацію про кількість дітей та форму дошкільної освіти місцеві органи управління освітою подають до МОН України [223].

У листі МОН України від 24.04.2003 р. ідеться про державну атестацію дошкільних навчальних закладів, що проходить не рідше від одного разу на 10 років. Контроль за проведенням атестаційної експертизи навчальних закладів реалізують регіональні експертні ради, що окреслюють план експертизи, створюють експертну комісію з провідних висококваліфікованих фахівців. Атестованому закладу видають свідоцтво чинного зразка [213].

У листі МОН України та ЦК профспілки працівників освіти і науки України, з огляду на вимоги «Національного класифікатора України», затвердженого наказом Державного комітету з питань технічного регулювання від 26.12.2005 р., рекомендують передбачати в штатних розкладах дошкільних закладів посаду помічника вихователя замість посади санітарки-няні для роботи в групах дітей ясельного віку [225].

У листі МОН України від 03.07.2009 р. «Планування роботи в дошкільних навчальних закладах» відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» конкретизовано діяльність закладу, яка регламентована планом роботи, що окреслює мету педагогічної діяльності, її завдання та методи, засоби й форми їх виконання. Основний документ у діяльності закладу

– річний план, що схвалює педрада, затверджує керівник закладу, узгоджує управління освітою [209].

Для організації підготовки до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку, які не відвідують дошкільні заклади, МОН підготувало лист від 18.12.2000 р., що містить такі рекомендації:

- щорічно проводити облік дітей старшого дошкільного віку, які не відвідують дошкільні заклади;
- запровадити різні форми роботи для охоплення таких дітей дошкільною освітою;
- роботу з такими дітьми повинні вести вихователі дошкільних закладів або фахівці початкових класів, які мають належну підготовку;
- підготовка дітей до школи повинна відповідати вимогам базового компонента дошкільної освіти, проходити за програмами для дітей дошкільного віку, що затверджені МОН;
- надавати допомогу сім'ям таких дітей;
- провести курсову підготовку й перепідготовку фахівців для підготовки дітей до школи, які не відвідують дошкільні заклади [224].

Згідно з програмою «Освіта і навчання 2010» (2002 р.), навчання перестає бути процесом передавання знань. Наголошено на важливості вміння вчитися та самостійно опановувати знання. Новий підхід до навчання орієнтований на особистість, яка навчається, і на навчання протягом усього життя [29].

На розвиток освіти в Україні впливають також міжнародні документи. У 1991 р. постановою Верховної Ради України ратифікована «Конвенція про права дитини». Держави-учасниці цієї угоди нагадують, що ООН у загальній «Декларації прав людини» проголосила: діти мають право на особливе піклування й допомогу; для гармонійного розвитку дитини їй необхідно зростати в сімейному оточенні, атмосфері любові та розуміння; дитина має бути підготовлена до життя в дусі миру, терпимості, свободи, рівності й солідарності. Країни-учасниці конвенції визнають важливість міжнародної

співпраці для поліпшення умов життя в кожній країні світу, оскільки всюди є діти, які живуть у скрутні та потребують особливої уваги [228].

Унаслідок залучення Болонського процесу до Лісабонської стратегії (березень 2000 р.), у 2009 р. на конференції міністрів освіти країн – учасниць Болонського процесу – окреслено пріоритети для європейського освітнього простору до 2020 року. Серед них – навчання протягом усього життя (Lifelong Learning – LLL стратегії освіти) як украй важливий елемент системи освіти, незалежно від способу опанування знань, умінь і компетентностей [29; 459].

Отже, на розвиток освіти в Україні впливають і міжнародні документи, зокрема на підготовку дитини до життя в дусі миру, свободи, рівності й солідарності, а також на розвиток навчання впродовж усього життя.

Осмилення ситуації, що склалася в сучасній дошкільній освіті України, спонукає до розроблення концептуальних положень та підходів, які сприятимуть її ефективному функціонуванню й інноваційному розвитку. Наявна концептуальна база дошкільної освіти вирізняється належною науковістю та практичною спрямованістю. Сягаючи своїм корінням кінця ХІХ – початку ХХ ст., вона отримала новий імпульс зі здобуттям Україною незалежності (див. табл. 5.1).

*Концептуальні засади формування  
дошкільної освітньої системи України*

Назва концепції	Рік створення	Короткий зміст
Концепція «Національної школи»	(XIX – поч. XX ст.)	В основі концепції – ідеї демократизму, народності, гуманізму, надання змісту навчання й виховання національного характеру.
Концепція професійної підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей	2014 р.	Концепція ґрунтована на методологічному концепті, що інтегрує положення аксіологічного, системного, особистісно діяльнісного підходів; теоретичному концепті, який окреслює систему вихідних категорій і понять, що розкривають сутність педагогічної діяльності, специфіку професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу та професійної підготовки, феноменологію творчої індивідуальності дітей дошкільного віку; технологічному концепті, який передбачає визначення критеріїв і показників підготовленості до формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку, розроблення моделі, діагностувальної та експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку, конструювання змісту, розроблення тестів, тренінгів, міжпредметних навчально-професійних завдань, ситуацій.
Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 рр.	2014 р.	У концепції окреслено типи мобільності студентів у межах європейського простору вищої освіти, заходи з просування й підтримки студентської молоді та науково-педагогічного персоналу.
Концепція навчання впродовж життя	2014 р.	Навчання впродовж усього життя – важлива місія ЗВО. Розроблено засади фінансування навчання впродовж життя, складання програм тощо.



Концепція креативної освіти в природничо-науковому ліцеї	2002 р.	Навчання – цілеспрямована навчально-дослідницька діяльність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.
Концепція педагогічної освіти	1998.	Змістом концепції є шляхи поліпшення професійної підготовки педагогів.
Концепція підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності	2014 р.	Концепція дає змогу підготувати такого викладача дошкільної освіти, який був би конкурентоспроможний на ринку праці, здатний до інноваційної професійної діяльності, що вирізняється послідовністю, технологічністю тощо.
Концепція Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року	2010 р.	Запропоновано курс державної політики щодо досягнення мети – «Кожна дитина має доступ до якісної дошкільної освіти».
Концепція розвивального предметного середовища ДНЗ	2017 р.	У концепції окреслено педагогічні чинники розвивального предметного середовища, основні принципи організації розвивального довкілля для дітей раннього віку.
Концепція розвитку дошкільної освіти на 2010 – 2016 роки	2010 р.	Концепція викладає теоретичні основи дошкільної освіти, функції, стратегію, мету, завдання, модернізацію її змісту до 2016 р.
Концепція гармонійного виховання дітей 4 – 6 років у культурно-освітньому просторі ДНЗ	2019 р.	Концепція розв'язує такі завдання: – розроблення методики засвоєння дітьми знань, умінь і навичок у сфері культури; – формування світогляду дітей з огляду на їхні вікові можливості пізнання культурних цінностей.

Джерело: систематизовано автором на основі [26; 111; 101; 229; 169; 257; 222; 288].

Концепція «Національної школи» Б. Грінченка базована на системі національного виховання. Автор уважав, що навчально-виховний процес як частина духовного життя суспільства передбачає подальший розвиток наукових знань про світ і людину. Учений зробив вагомий внесок у систематизацію української народної просвіти, окреслив наукові підходи до організації шкільного навчання.

Концепція професійної підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку ґрунтована на низці концептів:

- методологічному, який інтегрує положення аксіологічного, системного, особистісно-діяльнісного підходів;
- теоретичному, що представляє систему вихідних категорій і понять, які розкривають сутність та специфіку професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, його підготовки, феноменологію творчої індивідуальності дітей дошкільного віку;
- технологічному, який передбачає визначення критеріїв і показників підготовленості вихователів до формування творчої індивідуальності дітей, розроблення діагностувальної та експериментальної методики підготовки вихователів, а також розроблення тестів, тренінгів, міжпредметних навчально-професійних завдань і ситуацій [101].

Спробою концептуального осмислення мобільності викладачів та дослідників є «Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років». Традиційно диференційовано в'їзну та виїзну мобільність університетського персоналу із залученням найкращих викладачів і дослідників до найбільш прогресивних закладів. У концепції описано заходи щодо підтримки мобільності та основні перешкоди мобільності (мовні бар'єри, юридичні обмеження, особисті ситуації тощо) [169].

Концепції навчання впродовж життя передувала концепція післядипломної освіти, що постала в 1996 – 2010 рр. із сукупності галузевих систем додаткової освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки, що являє собою періодичне (раз на 5 років) обов'язкове професійне вдосконалення педагогів, фінансоване державою. Один із видів післядипломної освіти – магістратура на базі бакалаврської освіти. Навчання впродовж життя охоплює неформальну та інформальну освіту, навчання осіб «третього віку», дистанційну освіту.

Концепція навчання впродовж життя передбачає: інтеграцію формального й неформального навчання, традиційної та дистанційної освіти; індивідуалізацію навчання; формування міждисциплінарного мислення, вміння працювати з масивами джерел. Держава повністю або частково фінансує підвищення кваліфікації фахівців дошкільної освіти, пропонує програми додаткової освіти для осіб пенсійного віку. Простежуваний розвиток гнучких форм здобуття вищої освіти: вечірня, заочна, дистанційна, екстернат, що поєднують навчання з працею. Студенти заочної форми можуть розраховувати на додаткові відпустки, що робить її більш масовою, а вечірня форма поступово зникає внаслідок домінування ненормованого робочого дня для молоді. Дистанційна форма набуває більшої популярності. Концепція навчання впродовж життя стає поширеною в Україні [169].

В. Міщенко зазначає, що неперервність здобуття знань – основний принцип функціонування освітньої системи в цілому, що передбачає залучення до освітнього процесу людини впродовж усього життя. У концепції креативної освіти навчання потрактоване як навчально-дослідницька діяльність учнів і вчителів. За таких умов учень перетворюється з об'єкта педагогічної дії на суб'єкта творчого й головну дійову особу – дослідника, а навчальний матеріал – на засіб креативної діяльності, самотворення [257].

Основне завдання концепції педагогічної освіти (1998 р.) – професійна підготовка вчителя, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як

особистості, як найвищої цінності суспільства [26]. Зasadничі положення концепції підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки та психології до інноваційної професійної діяльності такі:

- підготовка має бути ґрунтована на сучасних наукових дослідженнях, попередньому досвіді дошкільної освіти, а також бути спрямованою на формування інноваційної особистості викладача;

- підготовка – цілісна система, побудована на сучасних підходах (особистісно орієнтованому, дослідницькому, компетентнісному, творчому, акмеологічному);

- підготовка охоплює єдність загального (складник неперервної профпедагогічної освіти), особливого (відображає специфіку майбутньої професійної діяльності) та індивідуального (залежність підготовки від якостей викладача);

- підготовка базована на загальнопедагогічних (науковості, систематичності, доступності, наочності тощо) і специфічних (інноваційної інформації, інтеграції, пріоритетності науково-дослідницької діяльності, творчості, варіативності) принципах;

- результатом такої підготовки має стати готовність до інноваційної професійної діяльності, що охоплює ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-креативний компоненти.

Автор концепції Л. Козак стверджує, що реалізація зазначених концептуальних положень дає змогу підготувати викладача дошкільної освіти, здатного до інноваційної професійної діяльності [111].

У концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період від 2010 до 2017 року зафіксовано такі недоліки в роботі дошкільних навчальних закладів (станом на 2010 рік): лише 56 % загальної кількості дітей відвідували дошкільні навчальні заклади; групи дошкільних установ були перевантажені дітьми; дошкільною освітою охоплені 93,5 % дітей п'ятирічного віку, що суперечить вимогам законодавства; обмежене фінансування

дошкільної освіти; незадовільний стан матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення; недостатній рівень кваліфікації педагогічних кадрів; низький рівень роботи з батьками. Метою зазначеної програми є ліквідація цих недоліків та розроблення механізму розвитку дошкільної освіти, його впровадження в практику.

Виконання концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період від 2010 до 2017 р. сприяло забезпеченню захисту конституційних прав дітей дошкільного віку, створенню умов для здобуття обов'язкової дошкільної освіти, розширенню мережі дошкільних навчальних закладів, модернізації системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, зміцненню навчально-методичної бази дошкільних закладів, активізації наукових досліджень у галузі дошкільної освіти, поліпшенню якості дошкільної освіти загалом [217]. Водночас чимало проблем не розв'язані остаточно.

Міністерство освіти і науки як замовник програми передбачило подолання різних проблем дошкільної освіти. На нашу думку, недостатньо уваги звернули на підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та проведення наукових досліджень у галузі дошкільної освіти, а також на розширення мережі дошкільних навчальних закладів.

У руслі досягнення мети «кожна дитина має доступ до якісної дошкільної освіти» варто зауважити, що концепція виявляє низку недоліків (недостатність мережі дошкільних закладів, слабкість мотивації педагогічних працівників, невисокий рівень їхньої кваліфікації, а також якості освіти дошкільнят), а також порушує завдання:

- розширення мережі приватних закладів дошкільної освіти, забезпечення інклюзивного доступу до закладів дошкільної освіти;
- посилення мотивації педагогічних працівників до професійної діяльності, підвищення їхньої кваліфікації за новими програмами, надання дітям якісної освіти, створення сучасного освітнього середовища;

– розроблення плану реалізації державної політики для досягнення мети «кожна дитина має доступ до якісної дошкільної освіти» на 2020 – 2024 роки.

Проаналізована концепція вартісна, оскільки в ній з'ясовано недоліки організації дошкільної освіти й запропоновано курс, реалізація якого вможливить доступ кожної дитини до якісної дошкільної освіти в період до 2024 року.

Концепція розвивального предметного середовища, яке являє собою систему матеріальних динамічних об'єктів діяльності дитини, що стимулюють її розвиток, формулює такі конкретні завдання: проводити виховання й навчання, орієнтуючись на особистість; створювати групи за інтересами; заохочувати дітей до різних видів діяльності, до вибору. У концепції представлено вимоги до облаштування предметного середовища: іграшки потрібно об'єднувати за видами діяльності (рухової, образотворчої, сюжетної), групувати відповідно до віку дітей; розвивати вміння співпрацювати із середовищем; урізноманітнювати тематику ігор тощо. У процесі організації розвивального середовища необхідно дотримуватися таких принципів: взаємодія між педагогом і вихованцями, творча активність, динамічність, вільне центрування середовища, естетичність поступового ускладнення середовища та ін.

Отже, у ході виконання завдань, дотримання принципів і вимог розвивальне предметне середовище дошкільного закладу забезпечує інтереси, активність дитини, задовольняє допитливість, потреби в новизні, має розвивальний характер.

Концепція розвитку дошкільної освіти на 2010 – 2016 роки регламентувала такі основні завдання:

– забезпечення права дитини на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти через розширення мережі ЗДО, з'ясування змісту їхньої діяльності відповідно до запитів населення;

– модернізація змісту дошкільної освіти згідно зі здібностями дітей;

- удосконалення науково-методичної та функційної підготовки фахівців дошкільної освіти;
- підвищення контролю за якістю освітньої роботи в ЗДО, за розвитком дошкільнят;
- бачення перспектив розвитку змісту, форм і методів дошкільної освіти; характеристика способу життя дитини дошкільного віку (самосвідомість, самобутність, самодіяльність);
- упровадження в ЗДО оновленого базового компонента дошкільної освіти України та методичного забезпечення;
- створення умов для підвищення якості дошкільної освіти.

Завдання дошкільної освіти, запропоновані в концепції розвитку дошкільної освіти на 2010 – 2016 роки, засвідчує, що держава визнає пріоритетну роль дошкільної освіти та створює умови для її здобуття.

Концепція гармонійного виховання дітей 4 – 6 років у культурно-освітньому просторі ЗДО дає змогу створити спеціальні умови діяльності та взаємодії педагогів, батьків і дітей, що сприятимуть становленню й саморозвитку дитини, допоможі в пізнанні себе та власних можливостей. У концепції зазначено, що найважливішими цінностями фізичної та духовної культури в дошкільному віці є ті, що пов'язані з гармонійним вихованням, зокрема: збереження та зміцнення здоров'я; відновлення порушених функцій організму; розвиток рухових здібностей; розвиток духовних (морально-етичних) якостей тощо. Гармонійне виховання дошкільників розвиває їхню самостійність, фізичну активність, ініціативність, прагнення створити власними руками щось нове [288].

Отже, зазначені концепції розвитку дошкільної освіти та професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, де окреслено недоліки в роботі ЗДО та розроблено заходи для їх ліквідації, створені в Україні переважно у XXI столітті.

Серед сучасних підходів до підготовки вчителя (вихователя) дошкільної освіти, які стають дедалі актуальнішими у зв'язку з трансформацією освітньої галузі, варто назвати передусім аксіологічний підхід, реалізація якого сприяє розвитку в учителя моральної рефлексії. В. Сухомлинський називав такі цінності вчителя: інтелект, моральність, турбота про розвиток кожної дитини. В. Лозова стверджує, що аксіологічний підхід спрямований на творчий розвиток гуманістичних цінностей майбутнього вихователя [151]. Л. Хоружа наголошує на необхідності вивчення цінностей в освітній діяльності, уважаючи їх регулятором задоволення освітніх потреб [285]. На думку Л. Козак, однією з провідних функцій підготовки викладачів дошкільної педагогіки та психології є формування в них ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності [112].

За визначенням С. Гончаренка, особистісно орієнтований підхід – базова орієнтація педагога, яка регулює його позицію взаємодії з кожною дитиною й колективом; ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до суб'єкта виховної взаємодії [41]. Основні концептуальні положення особистісного підходу у вищій освіті, обґрунтовані С. Подмазіним, полягають у визнанні важливості саморозвитку; пріоритету активних форм і методів навчання, що передбачають суб'єктну взаємодію; пріоритету індивідуальності, самобутності кожної особистості; принципу варіативності змісту й форми освітнього процесу, що потрібно вибирати з огляду на особливості кожної дитини [196]. Як зазначає Л. Козак, у процесі підготовки фахівця дошкільної освіти кожен студент має вірити в доброзичливе ставлення до себе, щоб він міг сприймати себе як вищу цінність [111].

Рефлексивно-діяльнісний підхід, який реалізується мимовільно, несвідомо, являє собою творчий потенціал особистості вчителя в системі розв'язання професійних завдань. Підхід створює умови для залучення майбутніх фахівців дошкільної освіти в практичну діяльність для реалізації цілей навчання й виховання в системі педагогічної взаємодії [111].



У дошкільній педагогіці А. Чаговець надає значущості інтегративного-діяльнісному підходу. Інтегративність виявляється в єдності всіх етапів педагогічного процесу, а взаємодія фізичного (ціннісно-тілесного) та духовного (морально-естетичного) у вихованні дітей дошкільного віку слугує інтегративною основою психічних властивостей і функцій. Дослідниця вважає, що суть інтегративно-діяльнісного підходу у вихованні полягає в єдності особистості та її діяльності, у центрі уваги має бути спільна діяльність дітей і педагогічного колективу [288]. На думку С. Клепко, завдяки інтеграції властивостей частини становлять ціле, яке стає якісно новим, тому інтегративний підхід до виховання й навчання як до цілісного процесу підвищує рівень ефективності цієї діяльності [106]. Отже, інтегративно-діялісне навчання – процес, побудований на взаємозв'язках усіх його компонентів, що відображає цілісну картину світу.

У підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти важливу роль відіграє дослідницький підхід, який у ЗВО України, утім, застосовують недостатньо. Як зазначає С. Данілов, у цьому підході поєднані принципи співтворчості студента й викладача, контролю якості освіти, особистісного навчання. Дослідницький підхід забезпечує високу якість знань, стимулює ініціативу, розвиває інтерес до самостійного пошуку [45]. За висловом науковців О. Пехоти, О. Павленко, процесуальним підґрунтям дослідницького підходу є творча діяльність, яка допомагає виконувати дослідницькі завдання, залучати студентів до засвоєння методів наукового дослідження [111; 190] зазначає, що сучасний вихователь, учитель, викладач має не лише знати свій предмет, а й провадити на своєму робочому місці науково-дослідницьку діяльність, реалізовувати власні ідеї. Узагалі дослідницький підхід – перспективний у підготовці фахівців дошкільної освіти.

Окресленню цілісності педагогічних об'єктів, виявленню в них різних типів зв'язків та їх синтезу в єдиній теоретичній картині слугує системний підхід [41]. Основні ознаки системи такі: у єдиному цілому кожен елемент

пов'язаний з іншими; система являє собою певну цілісність, елементи якої належать до різних рівнів; система може бути відкрита й закрита; системі притаманні цілеспрямованість, багатofункційність [111]. Системний підхід дає змогу трактувати процес підготовки фахівців дошкільної освіти як цілісність, сприяє формулюванню мети, виявленню її компонентів, досягненню результатів тощо.

На основі теорії самоорганізації складних систем сформувався синергетичний підхід. Характерною його особливістю є міждисциплінарність досліджень відкритих і нелінійних систем з метою вивчення процесів самоорганізації й саморозвитку соціальних і природних явищ. Під час використання синергетичного підходу фахівець дошкільної освіти опиняється в умовах нелінійного осмислення процесу виховання, визнання відкритості виховної системи, організаційного значення випадковостей (флуктуацій) [291].

А. Чаговець зазначає, що на підставі аналізу категорій «система» і «синергетика» можна виокремити такі характерні ознаки взаємодії фізичного й духовного в процесі виховання та навчання дітей дошкільного віку:

- єдність, цілісність, що віддзеркалюють зв'язок фізичного й духовного у вихованні дошкільнят та зумовлюють підпорядкування їх спільній меті;
- цілеспрямованість і функційність, які спричинені взаємодією фізичного, морального й естетичного у вихованні дітей для забезпечення успішного розвитку та взаємозв'язку з середовищем [123; 288]

У сучасних дослідженнях для характеристики педагогічної діяльності широко використовують компетентнісний підхід. Як зазначає І. Коновальчук, поняття «компетентнісний підхід» передбачає спрямованість навчального процесу вищої школи на формування й розвиток базових та предметних компетентностей особистості. Компетентність постає результатом навчальної діяльності студента-випускника. В. Нестеренко виокремлює такі основні елементи всього поняття: особистий досвід (пізнавальної, творчої діяльності); знання (процес пізнання); уміння (оволодіння прийомами застосування знань);

навички (розв'язання завдань, доведене до автоматизму); способи діяльності (дії); здатність (якість, що зумовлює успішне виконання певного виду діяльності) [174].

Г. Беленька трактує компетентність як підготовленість до виконання професійних обов'язків. Дослідниця зазначає, що професійна компетентність педагога-вихователя дітей дошкільного віку охоплює такі сфери: навчально-розвивальну, методичну, виховну, комунікативну, самовдосконалення тощо [12]. Т. Танько характеризує професійну компетентність як професійні зміни, як професіоналізацію (зростання) майбутнього вихователя [268].

Отже, проблеми виховання, навчання й розвитку дошкільнят можуть бути розв'язані за допомогою таких підходів: аксіологічного, особистісно орієнтованого, рефлексивно-діяльнісного, інтегративного-діяльнісного, дослідницького, системного, синергетичного, компетентнісного. Усі ці підходи забезпечують високу якість підготовки фахівців дошкільної освіти, сприяють їхньому вдосконаленню, розвитку інтелектуальних навичок, спонукають до самовдосконалення освіти та подальшого професійного зростання.

## **5.2. Структура та зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в педагогічних ЗВО України**

Професія «вихователь дітей дошкільного віку» з'явилася в Україні в ХІХ ст., коли відбулася зміна соціального статусу жінки-матері, яка почала провадити трудову діяльність, тому виникла потреба у створенні дитячих садків. Спочатку для забезпечення кадрами дитячих майданчиків проводили 2-3-місячні курси, потім підготовка вихователів проходила в педагогічних технікумах із 2-3-річним терміном навчання [160]. У 1907 р. кадри для дошкільного виховання в Україні почав готувати Фребелівський жіночий педагогічний інститут із 3-4-річним терміном, де студентки вивчали загальноосвітні та психолого-педагогічні дисципліни. У 20 – 30 роки ХХ ст.

підготовку фахівців дошкільного виховання реалізувала система спеціальної педагогічної освіти. Зміст підготовки постійно розширювали, поглиблювали та пропонували в закладах вищої освіти в межах гуманітарного, етичного й музично-хореографічного циклів. Студенти опановували малювання, співи, музику, етикет тощо [193].

На сучасному етапі вихователів закладів дошкільної освіти готують лише в системі вищої освіти. Після чотирьох років підготовки в педагогічному коледжі, інституті, педагогічному університеті випускник здобуває рівень бакалавра та спеціальність вихователя закладу дошкільної освіти [265].

В історії вітчизняної педагогіки проблема розвитку дитини представлена в спадщині С. Русової (1996), В. Сухомлинського (1988) та інших видатних педагогів. Зокрема, С. Русова, фундатор національної системи дошкільного виховання, зазначала, що засобом самореалізації дитини, пізнання нею світу через створення нових форм у грі, танці, слові, малюванні є творчість.

В. Сухомлинський у праці «Розумове виховання і питання методики навчання» наголошував, що успіх розумового виховання залежить від творчого застосування методів навчання. Важливою умовою повноцінного розумового виховання є узгодженість методів навчання з освітньою метою матеріалу, завданням усебічного розвитку дитини. Знання опановують, щоб застосувати їх у житті, щоб переконаннями, які сформувалися в процесі навчання, людина керувалася в моральних, трудових, естетичних взаєминах з оточенням. Саме в цьому, тобто в характері застосування знань, – суть єдності морального й розумового розвитку. Готуючись до заняття, досвідчений учитель завжди продумує, як відобразатимуться повідомлювані ним знання в розумі дітей. Залежно від цього, він вибирає й методи навчання [263].

У працях сучасних вітчизняних дослідників (А. Беленька [12], А. Богуш [18], Н. Гавриш [35], Т. Поніманська [199] та ін.), що присвячені проблемам професійної підготовки вихователів, обґрунтовано сутність такої підготовки. Учені дотримуються думки, що вона не може обмежуватися лише

формуванням знань, умінь і навичок, натомість повинна орієнтуватися на особистісний розвиток студента, готового до майбутньої діяльності на робочому місці вихователя.

Науковці характеризують різні аспекти підготовки фахівця дошкільної освіти:

- до комунікативно-мовленнєвої діяльності [18; 36; 156];
- до навчання техніки читання дітей 6-7 років [108];
- до формування математичної компетенції в різновікових групах [194];
- до розвитку творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності [180];
- до формування професійної компетентності дошкільнят засобами інформаційно-комунікаційних технологій [73];
- до оптимізації психологічного розвитку дошкільника [79];
- до проблеми моральної вихованості особистості дитини дошкільного віку [78];
- до формування позитивної мотивації дошкільників до навчання [80];
- до формування творчої індивідуальності старших дошкільників [99].

Отже, вітчизняні педагоги мають суттєві напрацювання з проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку, виховання й навчання дошкільнят.

Н. Суховієнко в праці «Науково-педагогічні дослідження з питань підготовки майбутніх педагогів-вихователів до професійної діяльності» виокремила та схарактеризувала передумови реалізації професійних функцій фахівця дошкільного закладу:

- виховна – полягає в розробленні змісту виховання, відборі форм і методів щодо формування ставлення дитини до навколишнього світу, до культури пізнання та до інших людей;

- конструкторсько-організаційна – спрямована на організацію навчально-виховного процесу, на використання нових форм і методів для забезпечення розвитку дітей, педагогічного управління їхньою поведінкою;
- гностично-дослідницька – збирання й аналіз фактів поведінки дитини, виявлення причин її вчинків для вивчення індивідуальних особливостей; аналіз передового досвіду, нових технологій для проектування розвитку кожної дитини;
- діагностична – спрямована на відповідність власної професійної діяльності вимогам часу, а також на визначення рівня розвитку дітей;
- координувальна – забезпечує єдність роботи закладу й сім'ї для створення сприятливого виховного середовища, для становлення творчої дитячої особистості [203; 261].

Отже, фахівець дошкільної освіти, виконуючи свої обов'язки на робочому місці, повинен реалізувати кілька професійних функцій. Крім того, він має доглядати дітей: дбати про їхнє здоров'я, забезпечувати життєдіяльність тощо. До того ж вихователь повинен опанувати певні практичні вміння (аналізувати методичну літературу, оволодівати передовим досвідом, планувати роботу з дітьми, оцінювати їхні досягнення, взаємодіяти з колегами тощо). Нарешті вихователь має вірити в можливості дитини, співчувати її емоціям, бути доброзичливим, вимогливим до себе, порядним, узагалі повинен любити дітей [193; 265].

У процесі підготовки фахівця дошкільної освіти окреслено умови розвитку творчої конкурентоспроможності особистості студента закладу вищої освіти. На основі проведеного аналізу літературних джерел підсумовано, що конкурентоспроможність особистості студента – це соціально-орієнтована система якостей особистості, що характеризує її потенційні ресурси в досягненні успіху, забезпечує впевненість у собі, гармонію з навколишнім середовищем. Для формування таких якостей особистості необхідні інноваційні умови. Потрібно готувати фахівців нового покоління, зокрема

конкурентоспроможних майбутніх фахівців дошкільної освіти, що засвідчує актуальність порушеної проблеми. У зв'язку зі зростанням вимог суспільства до вищої школи, у педагогів виникли потреби в спеціальних програмах і методиках підготовки конкурентоспроможного студента. На нашу думку, найбільш важливими умовами розвитку креативності студентів є:

- різноманітна творча активність у мотиваційному, емоційному, когнітивному, комунікативному, діяльнісному та духовно-моральному аспектах, з огляду на психологічні особливості юнацького віку;
- творче розвивальне середовище;
- спрямованість навчальних програм на розвиток цілісної, конкурентоспроможної, творчої особистості студента.

Аналіз сучасного етапу розвитку України й наукової літератури з проблеми дослідження дає змогу зафіксувати суперечність між реальною потребою суспільства в конкурентоспроможних фахівцях і недостатнім розробленням у вітчизняній педагогічній психології методології формування й творчого саморозвитку конкурентоспроможності особистості у виховній системі ЗВО [84].

До актуальних, але не розв'язаних проблем належить, зокрема, проблема педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку. Варто проаналізувати сучасний стан питання педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку дітей та з'ясувати такі поняття, як «педагогічний супровід», «соціально-особистісний розвиток», «педагогічний супровід соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку».

З огляду на дослідження вчених, під педагогічним супроводом розуміємо індивідуальну допомогу, підтримку дитини, що передбачає використання низки педагогічних тактик:

- тактика сприяння, коли вчитель сприяє тому, що дитина сама вибирає способи розв'язання певної соціальної ситуації;

- тактика взаємодії, яка передбачає спільну діяльність учителя й вихованця для досягнення спільної мети;
- тактика підтримки, у процесі якої організують підтримку дитини для прийняття нею своєї позиції, зважають на індивідуальність дитини [79].

Т. Бабаєва, М. Іваненко вважають, що соціально-особистісний розвиток – це така характеристика або здатність дитини, що допомагає їй орієнтуватися в соціумі, зважаючи на певні норми; сприймати себе як члена суспільства [63]. Як зазначено в базовому компоненті дошкільної освіти НАПН України, соціально-особистісний розвиток дитини охоплює засвоєння необхідних цінностей суспільства, які допомагають їй діяти й пристосовуватися до мінливих ситуацій, формувати ставлення до природи, людей, дошкільного закладу.

Наголосимо, що ключовою ідеєю педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку дитини є організація співпраці дорослого з дитиною, спрямована на вияви активності дошкільника, розвиток гуманних почуттів і ставлення до людей, саморозвиток для подальшого самовизначення й самореалізації. Дорослі розширюють соціальні обрії дітей, їхні уявлення про культурні традиції країни, міста, про дошкільні заклади, сім'ю, про людей та особливості взаємин. Завдяки організованому освітньому процесу в дитини формуються моральні орієнтири, розвивається інтерес до історії своєї країни, до життя різних народів.

Отже, відповідно до сучасних теоретичних концепцій, педагогічний супровід соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку – це види педагогічної діяльності, що передбачають індивідуальну допомогу, підтримку дитини, спрямовану на її особистісне становлення й самореалізацію, розвиток самостійності та впевненості в різних соціальних ситуаціях. Педагогічний супровід дітей дошкільного віку передбачає вміння дорослого бути поруч, супроводжувати індивідуальне просування дитини по життю. Цей процес



реалізують у різних видах діяльності (комунікативній, ігровій, образотворчій, руховій та ін.).

У сучасному світі питання морального розвитку молодого покоління, зокрема дітей дошкільного віку, у певному середовищі є досить актуальним, особливо під час підготовки фахівця дошкільної освіти. Значення середовища у вихованні дитини усвідомлювали чимало вітчизняних і зарубіжних учених та мислителів (П. Лесгафт, М. Пирогов, Л. Толстой, К. Ушинський, М. Монтесорі, Ж.-Ж. Руссо та ін.). Середовище потрактоване в різних вимірах:

– освітнє середовище – як сукупність елементів, що мають життєво важливий вплив на дошкільнят у процесі навчання [7];

– розвивальне середовище – на думку М. Монтесорі, дитячий садок – найбільш сприятливе середовище для розвитку дошкільнят; це маленьке суспільство, яке складається з дітей та їхніх наставників, що є помічниками дітей із відкриття властивостей світу, модельованого педагогами в безпосередньому сприйнятті дитини, суспільство, де цілеспрямовано відбувається процес накопичення досвіду [170];

– навчальне середовище, характеристикою якого слугує векторність, тобто вираження навчального ефекту в певному діапазоні завдань [18];

– мовне середовище – не лише мова дорослих та дітей, а й мова телебачення, радіо, кіно, театру; дуже важливо, щоб воно було особливим чином організоване для ефективного впливу на розвиток різних аспектів мовлення кожної дитини;

– педагогічне середовище – цілеспрямоване створення сприятливих виховних і розвивальних умов в усіх сферах життєдіяльності дитини (сім'ї, навчальному закладі, центрах дозвілля дітей, мікрорайоні) [148];

– культурне середовище – простір виховного, морального, духовного розвитку дітей; дошкільний заклад постає мовби культурною плацентою для кожного дошкільника, де формується його соціальний досвід; культурне середовище дитсадка забезпечує дітям відчуття захищеності та сформоване

особистістю вихователя; це оточення, у якому перебувають діти та яке посідає особливе місце в культурно-виховній діяльності серед дітей; моральні почуття дитини відображають якості оточення [148];

– культурно-ігрове середовище – найбільш доступною формою навчання дітей 5-6 років є ігрова діяльність із застосуванням театралізації та драматизації, у процесі якої дитина засвоює знання найбільш ефективно; сучасні тенденції освіти вимагають підготовки вихователів, здатних проектувати культурний простір гри, у якому перетинаються страждання, співчуття, співпереживання, цікавість і допитливість.

У дослідженні виокремлено такий вид гри, як театралізована діяльність (театралізована гра як вид творчої гри, що пробуджує в дітей здатність співчувати героям, співпереживати, забезпечує розмовний словник дітей, уяву). Культурно-ігрове середовище виконує різні функції: освітню (діяльність у формі розширення знань у грі); виховну (у формі співпраці); культурну (діти старшого дошкільного віку перетворюють навколишній світ і самих себе). Культурно-ігрове середовище впливає на розвиток моральних почуттів: моральної свідомості, культури поведінки, мовного етикету [86]. Дослідження підтверджують, що проведення занять в ігровій формі вирізняється набагато більшою продуктивністю.

Процес навчання та зміст освіти в Україні регульовані державними нормативними документами. У вищих педагогічних навчальних закладах під час підготовки фахівця дошкільної освіти (бакалавра) керуються навчальним планом підготовки бакалавра зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» та освітньо-професійною програмою з дошкільної освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта». Навчальний план ЗВО – це документ закладу, складений відповідно до стандартів вищої освіти та затверджений на засіданні вченої ради факультету (інституту). У навчальному плані зазначено: освітній рівень – бакалавр, галузь знань – 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність – 012 «Дошкільна освіта»,

кваліфікація, термін навчання – 3 роки 10 місяців, форма навчання – денна. Крім того, у документі представлено графік і план навчального процесу: перелік навчальних дисциплін, семестровий контроль (екзамен, залік, курсова робота); загальна кількість кредитів і годин, запланованих для кожного предмета; навчальні заняття (аудиторні та позааудиторні години), самостійна робота, тижневе навантаження [172; 267; 274].

Освітньо-професійна програма вищої освіти галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» спеціальності 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня являє собою документ, який регламентує нормативні, компетентнісні, кваліфікаційні, організаційні, навчальні та методичні вимоги в підготовці фахівців. Програма набуває чинності на підставі наказу ректора ЗВО, згідно з рішенням вченої ради. Документ містить загальну характеристику програми, її обсяг, перелік компонентів (обов'язкові та вибіркові навчальні дисципліни, цикл практичної підготовки), кредити ЄКТС і форму підсумкового контролю кожної дисципліни, перелік компетентностей випускника (загальні та спеціальні (фахові компетентності)). Схарактеризовано нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, форми їх атестації; передбачено й вимоги до забезпечення якості вищої освіти; подано матрицю відповідності регламентованих стандартом результатів навчання та компетентностей.

До аналізу залучено навчальний план та освітньо-професійну програму підготовки бакалаврів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Мукачівського державного університету 2020 року вступу (4 роки навчання). Обсяг кредитів освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» у ЄКТС для першого (бакалаврського) рівня на базі повної загальної середньої освіти становить 240 кредитів ЄКТС. Компоненти (у Великій Британії – блоки) освітньо-професійної програми поділені на:

– обов'язкові навчальні дисципліни, які охоплюють загальні компетентності (їх 9) і спеціальні (фахові) компетентності (їх 22) – усього 129 кредитів;

– вибіркові навчальні дисципліни, що представлені 18 групами, у кожній із яких по три дисципліни, що можуть вибирати майбутні фахівці, зважаючи на напрям свого працевлаштування після закінчення ЗВО й отримання першого (бакалаврського) рівня – усього 66 кредитів;

– цикл практичної підготовки, що охоплює різні види практик – одну навчальну й шість видів педагогічної, усього 48 кредитів і три кредити для державної атестації (усього 240 кредитів).

Варто з'ясувати співвідношення названих компонентів (блоків) освітньо-професійної програми Мукачівського державного університету. Упродовж чотирьох років навчання студентам запропоновано опанування 33 обов'язкових дисциплін (9 загальних, 24 спеціальні й 18 вибіркових). На першому курсі майбутні вихователі оволодівають 12 навчальними обов'язковими дисциплінами, із яких 7 представляють загальні компетентності, 5 – фахові компетентності. На першому курсі студентам не пропонують дисципліни за вибором. З обов'язкових превалюють дисципліни, що містять загальні компетентності. На другому курсі вивчають 12 дисциплін (10 обов'язкових (83,3 %), дві вибіркові (16,7 %)), на третьому – 12 дисциплін (6 обов'язкових (50 %) і 6 вибіркових (50 %)), на четвертому – 13 дисциплін (5 обов'язкових (39 %) і 8 вибіркових (61 %)). Тобто в Мукачівському державному університеті впродовж чотирьох років студенти опановують 49 навчальних дисциплін: 33 обов'язкові (67,3 %) і 16 вибіркових (32,7 %). Варта уваги й динаміка співвідношення компонентів освітньо-професійної програми Мукачівського університету. Якщо на першому курсі студенти вивчають лише обов'язкові предмети (5 загальних і 7 спеціальних), то далі помітне зменшення курсів, що охоплюють загальні компетентності (на другому й третьому курсах – по одній загальній дисципліні) та збільшення дисциплін, які спрямовані на спеціальні (фахові) компетентності (на першому курсі їх п'ять, на другому – дев'ять, на третьому й четвертому – по п'ять). Збільшується й кількість вибіркових дисциплін (на першому – 0, на другому – 2, на третьому – 6, на четвертому – 8).

У межах кожної обов'язкової дисципліни передбачено від 3 до 8 кредитів, кожної вибіркової дисципліни – від 3 до 4 кредитів ЄКТС, циклу дисциплін практичної підготовки – від 3 до 6 кредитів ЄКТС.

Навчальний план та освітньо-професійна програма підготовки бакалавра спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки 2018 року вступу (4 роки навчання) мають такі особливості: обсяг кредитів освітньо-професійної програми у ЄКТС становить 240 кредитів; її компоненти поділені на обов'язкові навчальні дисципліни (цикл загальної підготовки (19 дисциплін (39,6 %, 95 кредитів), цикл професійної (фахової) підготовки (12 дисциплін (25,0%, 65 кредитів), практичної підготовки (5 видів (19,4 %, 20 кредитів)) і вибіркові навчальні дисципліни – 12 дисциплін (25,0 %, 65 кредитів).

Для навчального плану та освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» кваліфікації «Вихователь дітей раннього та дошкільного віку. Гувернер. Вчитель початкової школи» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини 2019 року вступу (4 роки навчання) характерні такі ознаки: обсяг кредитів освітньо-професійної програми в ЄКТС дорівнює 240 кредитам. Її компоненти поділені на обов'язкові навчальні дисципліни, до складу яких входять:

– цикл дисциплін загальної підготовки, для опанування якого заплановано 19 предметів (6 предметів гуманітарної та 13 фундаментальної підготовки), що становить 26,76 % від усіх компонентів навчальних дисциплін, тобто 60 кредитів – 1800 годин;

– цикл дисциплін професійної підготовки, для вивчення яких у навчальному плані запропоновано 32 предмети (15 предметів психолого-педагогічної та 18 науково-предметної підготовки), що становить 45,1 % (92 кредити, 2760 годин);

– цикл практичної підготовки – 5 видів (7,04 %) – 27 кредитів, 810 годин;

– цикл вибірових дисциплін, для вивчення яких запропоновано 15 предметів (21,26 %), що становить 60 кредитів – 1800 годин.

Систематизовані дані щодо навчальних планів і програм підготовки бакалаврів спеціальності «Дошкільна освіта» у трьох університетах подано в табл. 5.2.

**Таблиця 5.2**

*Співвідношення компонентів освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів спеціальності «Дошкільна освіта» в університетах України*

Назва навчального закладу	Загальна кількість компонентів та кредитів	Компоненти (блоки) навчальних дисциплін			Вибіркові
		Обов'язкові			
		Цикл загальної підготовки	Цикл професійної підготовки	Цикл практичної підготовки	
Мукачівський державний університет	55 дисциплін 240 кредитів	9 (16,36 %) 41 кредит	24 (43,63 %) 104 кредити	6 (11 %) 26 кредитів	16 (29,9 %) 66 кредитів
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки	48 дисциплін 240 кредитів	19 (39,6 %) 95 кредитів	12 (25,0 %) 65 кредитів	5 (10,4 %) 20 кредитів	12 (25,0 %) 65 кредитів
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	71 дисципліна 240 кредитів	19 (26,76 %) 60 кредитів 1800 годин	32 (45,1 %) 92 кредити 2760 годин	5 (7,04 %) 27 кредитів 810 годин	15 (21,26 %) 60 кредитів 1800 годин

Джерело: систематизоване автором на основі джерел: [172; 267; 274].

Усі проаналізовані нормативні документи стосуються підготовки бакалаврів зі спеціальності «Дошкільна освіта», але за кваліфікаціями відрізняються. Зокрема, Мукачівський державний університет готує фахівців за кваліфікацією «Бакалавр дошкільної освіти», Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки – за кваліфікаціями «Вихователь дошкільних закладів. Вихователь логопедичних груп», Уманський державний

педагогічний університет імені Павла Тичини – за кваліфікацією «Вихователь дітей раннього та дошкільного віку. Гувернер. Вчитель початкової школи».

Згідно з таблицею 5.2, обсяг кредитів освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» у ЄКТС для першого (бакалаврського) рівня на базі повної загальної середньої освіти становить 240 кредитів ЄКТС, але загальна кількість дисциплін, що передбачені навчальними планами аналізованих університетів, відрізняється. Зокрема, у Мукачівському університеті студенти опановують 55 компонентів, у Східноєвропейському – 48, в Уманському – 71, хоч загальна кількість годин (як і кредитів) у кожному навчальному плані зазначена однакова (7200 годин).

В усіх закладах компоненти (блоки) навчальних дисциплін поділені на обов'язкові, представлені циклом загальної підготовки, циклом професійної й циклом практичної підготовки, та вибіркові дисципліни. В Уманському університеті, на відміну від інших ЗВО, цикл дисциплін загальної підготовки представлений групою предметів гуманітарної та групою фундаментальної підготовки, а цикл дисциплін професійної підготовки – групою предметів психолого-педагогічної й науково-предметної підготовки.

Цикл загальної підготовки в Східноєвропейському та Уманському університетах майбутні фахівці засвоюють, вивчаючи по 19 предметів, хоч у Східноєвропейському університеті заплановано 95 кредитів, а в Уманському – 60. У Мукачівському університеті для циклу дисциплін загальної підготовки передбачено всього 9 предметів (41 кредит). У межах циклу професійної підготовки найбільше предметів запропоновано в Уманському університеті – 32 (92 кредити), а найменше – у Східноєвропейському (12 і 65 кредитів). Найбільше кредитів передбачено в навчальному плані Мукачівського університету – 104 кредити (24 предмети). Цикл практичної підготовки в усіх навчальних закладах охоплює по 5-6 видів практик (від 20 до 27 кредитів). В українських ЗВО в процесі підготовки фахівців дошкільної освіти використовують вибіркові дисципліни, для яких у навчальному плані

передбачено від 12 до 16 предметів (від 60 до 66 кредитів), що певною мірою сприятиме індивідуалізації підготовки студентів.

Отже, для обов'язкових компонентів програми заплановано значно більшу кількість предметів: у Мукачівському університеті 39 (70,99 %) – 171 кредит, у Східноєвропейському 36 (75,0 %) – 180 кредитів, в Уманському 56 (78,9 %) – 179 кредитів. Найбільше предметів вивчають із циклу професійної підготовки (крім Східноєвропейського ЗВО). На другому місці – цикл загальної підготовки (крім Мукачівського університету). Аналізовані університети України готують майбутніх педагогів на належному рівні.

Підготовка фахівців дошкільної освіти має відповідати вимогам сучасності та європейським стандартам, оскільки це перша освітня ланка, від якої залежать освіченість і вихованість майбутніх поколінь [288]. Н. Колосова в праці «Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку» схарактеризувала зміст підготовки фахівців дошкільної освіти до педагогічної підтримки дошкільнят. сутність ціннісних орієнтації й фахову компетентність щодо надання підтримки дітям-дошкільнятам [118]. О. Дубасенюк наголошує на змінах, які відбуваються в освіті України. У процесі реформування дошкільної освіти дедалі ефективніше виявляється можливість педагога не лише вчити, а й виховувати дітей. Відповідно до цього оновлюють зміст підготовки студентів, уводять такі дисципліни, як соціологія освіти, технологія навчально-виховного процесу, етнопедагогіка.

Організація навчання майбутнього фахівця – це обмежена в часі та просторі взаємозумовлена діяльність викладача й студента [133]. До форм підготовки бакалаврів дошкільної освіти належать лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота, індивідуальна науково-дослідницька робота. Провідною з форм роботи традиційно вважають лекцію. Сучасна лекція виконує низку функцій:

– інформаційну – передбачає передання адаптованої для студентів інформації;



- стимулювальну – розвиває інтерес до науки, розширює пізнавальні потреби, переконання в теоретичній та практичній значущості науки;
- пояснювальну – спрямована на з'ясування сутності основних понять науки;
- систематизувальну – передбачає структурування знань із певної дисципліни;
- розвивальну – формує розумові вміння;
- професійно-виховну – прищеплює професійну етику.

Усі названі функції лекції в процесі викладання тісно пов'язані [111; 147]. Завдання лекції полягають у формуванні професійних знань, умінь і навичок. Деякі науковці вважають, що лекція є і формою організації, і методом навчання [186]. Ці питання в Україні постають предметом дискусії, до того ж сучасні інформаційні технології з використанням комп'ютерних систем із часом можуть повністю витіснити діяльність викладача як лектора. С. Гончаренко стверджує, що лекція – це систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу з будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки [42]. А. Кузьмінський низиває такі переваги лекції: активізація мисленнєвої діяльності студентів; акумулювання великого обсягу наукової інформації, залучення нових досягнень певної науки; вивчення специфіки професійної підготовки студентів; незамінність лекції в умовах дефіциту літератури; майстерність викладу (лекція – це мовби вистава одного актора, де науковий матеріал поданий у мистецькому оздобленні) [133].

Водночас учений виокремлює вади лекції: інформація лекції спрямована на слухову пам'ять студента, яка забезпечує лише 10-15 % відтворення її змісту; лектор не може ефективно управляти розумовою діяльністю студента через великі потоки слухачів; лекція не стимулює студента до самостійного навчання, не забезпечує індивідуального чи диференційованого підходу до навчання; студенти 1-2 курсів недостатньо володіють технікою сприймання змісту лекційного матеріалу та конспектування [133].

У науковій літературі викладено вимоги до академічної лекції: зміст лекції має відповідати навчальній програмі, відображати досягнення науки; лектор повинен дотримуватися принципів доступності, науковості, систематичності, активності, наочності; у лекції потрібно виокремлювати компоненти змісту для самостійного опрацювання студентами; викладач має демонструвати високу педагогічну майстерність, кураторство; лекція повинна бути інформативною, містити наукові докази, обґрунтування фактів [133].

Інтерактивні лекції мають таку структуру: мотивація інтерактивної форми лекції; представлення теми, плану, списку рекомендованої літератури; порушення питань, проблемних завдань; виклад основних питань лекції з обов'язковими висновками до кожного; перевірка засвоєного матеріалу [119]. Інтерактивні лекції мають на меті забезпечувати інтеграцію навчально-пізнавальної та творчої діяльності студента. Як зазначає Н. Козакова, інтерактивна лекція об'єднує елементи традиційної лекції, тренінгу та ігрових методик. Студенти можуть спілкуватися один з одним та з викладачем. Під час інтерактивних лекцій викладач пропонує використовувати інтерактивні вправи «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Диспут» тощо [102].

Поширеною формою є інтегрована лекція, що об'єднує матеріал зі споріднених тем різних навчальних дисциплін: педагогіки вищої школи, теорії й практики соціальної підготовки вчителя, етики викладача вищої школи тощо. На таких лекціях інформацію з різних наук взаємодоповнюють [102]. Отже, лекція – це вершина педагогічної майстерності педагога, вона охоплює як інформаційний та змістовий потенціал, так і соціально-педагогічний.

Формою організації навчального процесу під час підготовки вчителя дошкільної освіти слугує семінар. Семінар (від лат. «seminarium» – розсадник) – це особлива форма занять із певної теми, що проводять для систематизації й узагальнення знань, формування вмінь аналізу літератури, а також навичок самостійної роботи [280]. Формулюють мету, проблему й питання плану семінару, ознайомлюють студентів зі списком наукових джерел для підготовки

до нього. Підготовлені студентами реферати, доповіді обговорюють у групі. Семінарські заняття виконують такі функції: навчальну – студенти вчаться працювати з науковими джерелами, виявляють здатність до науково-дослідницької роботи; виховну – виховують культуру мислення; діагностичну – відбувається самоконтроль за якістю засвоєння знань [111].

Семінарські заняття формують професійні вміння й навички. Такі заняття студентів сприяють активізації їхньої пізнавальної діяльності, розвивають уміння критично висловлювати свої думки та науково аргументувати їх, а також аналізувати позиції інших [133]. Якщо до семінарів додають елементи ділової гри, дискусії, вони набувають різних форм: розгорнутої бесіди, дискусії, конференції, мозкового штурму тощо [186].

Вагоме місце в підготовці фахівців дошкільної освіти посідають практичні й лабораторні заняття. Практичне заняття (лат. «practicos» – діяльний) – це форма навчального заняття, у процесі якого з'ясовують певні теоретичні положення та формують навички їх практичного застосування через виконання індивідуальних завдань. Аналізоване заняття передбачає використання різних методів і дотримання певних вимог: студенти володіють базовими теоретичними знаннями, уміннями й навичками, що мають професійну спрямованість; заняття забезпечують самостійну діяльність кожного студента, а практичні завдання мають творчий характер.

Лабораторне заняття (лат. «labor» – праця) – форма навчального заняття, у процесі якого студенти під керівництвом викладача проводять дослідження для перевірки окремих теоретичних положень певної дисципліни, набувають навичок роботи з лабораторним обладнанням. Кількість годин на лабораторне заняття зазначена в навчальному плані, теми окреслені в навчальній програмі дисципліни.

Колоквіум (лат. «colloquium» – бесіда) передбачає виявлення рівня засвоєння знань студентами. Тьюторство (від англ. «tutor» – наставник, репетитор, керівник групи) в Україні застосовують рідко. Тьютором вважають

особу, яка допомагає кільком студентам у навчанні. Самостійна робота сприяє формуванню в майбутніх фахівців інтелектуальних якостей, виховує стійкі навички постійної самоосвіти, працелюбність, організаційність, ініціативність, дисциплінованість тощо [289].

Методи навчання (гр. «methodos» – шлях пізнання, спосіб віднайдення істини) – упорядковані способи взаємопов'язаної цілеспрямованої діяльності викладачів і студентів, спрямовані на досягнення поставлених вищою школою цілей, на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань [280]. Методи реалізують через систему прийомів і засобів навчальної діяльності. Прийоми навчання – це складники методу, конкретні дії викладачів і студентів, що скеровані на реалізацію вимог до певних методів. Засоби навчання – навчальне обладнання, що використовують у системі пізнавальної діяльності (книги, лабораторне начиння, письмове приладдя, технічні засоби тощо) [133].

Класифікуючи методи навчання, А. Кузьмінський керується традиційними підходами:

– за джерелами набуття знань (словесні джерела – метод розповіді, який передбачає описову форму розкриття поняття; пояснення – розкриває сутність певного явища; бесіда – використання досвіду студентів, на основі чого відбувається усвідомлення нових понять за допомогою діалогу; лекція – за її допомогою розкривають сутність наукових понять; наочні джерела – демонстрація, що передбачає показ предметів у натурі; ілюстрація – предмети розкривають через їхні символи – малюнки, схеми; спостереження – це сприймання предметів, явищ без втручання в них; практичні джерела сприяють завершенню пізнавального процесу певної ланки; лабораторний метод допомагає розв'язувати завдання через використання спеціального обладнання; практична робота спрямована на виконання практичних завдань; вправа являє собою багаторазове повторення студентами окремих дій для формування вміння та навичок);

– за характером логіки пізнання (аналітичний – розклад цілого на частини; синтетичний – поєднання елементів у єдине ціле; індуктивний – шлях від одиничного до загального; дедуктивний – опанування навчального матеріалу від загального до окремого; продуктивний – висновки від одиничного до одиничного, від загального до загального);

– за рівнем самостійної розумової діяльності (проблемний виклад – створення проблемної ситуації через отримання на лекції нової інформації; частково-пошуковий – залучення студентів до пошуку шляхів, прийомів розв’язання навчальних завдань; дослідницький – включення студентів у проведення досліджень через пошук способів розв’язання завдань, самостійний аналіз проведеної роботи) [133].

Крім методів традиційного навчання, у педагогіці вищої школи застосовують інноваційні технології, які суттєво впливають як на підготовку майбутніх вихователів, так і на старших дошкільників [38]. Інноваційні педагогічні технології охоплюють інноваційні методи навчання, які сприяють розвитку творчих здібностей, жвавості мислення. В основі інноваційних методів лежить принцип безпосередньої активної участі студента в педагогічному процесі.

І. Скоморовська в праці «Використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів ДНЗ», досліджуючи сутність поняття «інноваційне навчання», підсумовує, що освітні інновації можуть бути реалізовані в змісті освіти; у формах, методах, технологіях процесу навчання й виховання, у системі управління освітою [252]. В інших літературних джерелах зазначено, що інноваційне навчання пов’язане з освітніми інноваціями, які спрямовані на створення вдосконалених (чи то нових) освітніх, виховних систем; освітніх педагогічних технологій; методів, форм, засобів розвитку особистості [284]. Особливу роль серед інших відіграють ігрові технології, що допомагають моделювати реальну ситуацію, залучаючи студентів до участі в її розв’язанні. Як зазначає Г. Беленька, важливе місце в професійному

становленні вихователів дошкільної освіти посідають педагогічні ділові й рольові ігри, що являють собою репетицію майбутньої діяльності студента на робочому місці [10]. К. Балаєва в дисертації «Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності» представила вимоги до використання в навчальному процесі вищої школи ігрових технологій: відтворення в процесі гри максимальної наближеності до реальних умов роботи в ЗДО в ролі вихователя; надання ініціативи студентам в провадженні пізнавальної діяльності; виконання викладачем ролі консультанта [15].

Учені по-різному окреслюють етапи проведення рольової гри в межах університету. Зокрема, П. Щербань називає такі основні етапи: вибір теми гри; формулювання мети й завдань гри; функції учасників гри; критерії оцінювання діяльності студентів – учасників гри; організація та проведення гри [293]. Інший підхід демонструє В. Химинець, диференціюючи такі етапи:

- підготовчий етап, у процесі якого учасники обговорюють стратегію гри, характеризують зміст гри, завдання, уточнюють сценарій гри, готують матеріали й засоби для проведення гри, розподіляють ролі;
- етап уведення до гри – уточнюють цілі й завдання гри, затверджують критерії оцінювання діяльності учасників, які отримують інструкції для проведення гри;
- ігровий процес, у якому беруть участь усі студенти групи; викладач координує весь процес;
- аналітично-оцінювальний етап – з оцінками судженнями виступає експертна група, аналізують дії студентів у грі, обговорюють рівень їхньої активності [252; 284].

На старших курсах, коли студенти мають достатню педагогічну підготовку, використовують метод мозкового штурму, тобто психологічної активізації колективної творчої діяльності студентів. Викладач представляє

проблему у формі запитання й пропонує студентам узяти участь у її розв'язанні. Це відбувається у два етапи:

- етап генерації ідей – усі учасники висловлюють ідеї щодо розв'язання проблеми, які записують на дошці;
- етап критичного оцінювання, коли всі ідеї групують, аналізують, розвивають; висновки також записують на дошці.

Під час використання цього методу необхідно дотримуватися певних умов: недопущення критики пропозицій у період генерування ідей; формулювання численних ідей у період їх генерування за короткий проміжок часу; чітке формулювання [280].

Для формування в майбутніх вихователів необхідних знань, активізації їхньої пізнавальної діяльності І. Кривошапка рекомендує використовувати такі методи навчання, як дискусії, диспути. Дискусія – це колективне обговорення певного питання, до якого заздалегідь добирають літературу. У процесі підготовки формують творчі групи, які викладають свою позицію. Унаслідок дискусії формується єдиний (колективний) підхід, що вможливорює висловлення різних поглядів на зміст питання. Своєю чергою диспут – це усна наукова суперечка, обговорення певного питання публічно, перед аудиторією; тут не може бути зіткнення ідей, думок, як за інтерактивної форми роботи.

Для автоматизації навичок гуманістичної педагогічної взаємодії використовують соціально-психологічний тренінг (англ. «training» – навчати, виховувати), мета якого – відпрацювання професійних навичок і вмінь. Тренінг може бути самостійною формою методичної роботи, що моделює професійну діяльність фахівця дошкільної освіти. Під час проведення тренінгів використовують педагогічні ситуації, ТЗН тощо. Чисельність студентів у тренінгових групах – від 6 до 12 осіб. Основні принципи роботи такої групи – довірче й відверте спілкування, відповідальність у дискусіях, тренування в ході обговорення результатів [27].

Реальну ситуацію, яка може виникнути в педагогічній діяльності та над якою викладач і студенти мають працювати спільно, здатен відтворювати кейс-метод [4]. На думку А. Долгорукова, для цього методу характерні такі ознаки:

- постає як технологія, у процесі якої відбувається обмін інформацією, її суть полягає в зануренні студентів у ситуацію;
- інтегрує технології розвивального навчання, процедури індивідуального, групового й колективного розвитку;
- охоплює досягнення «технології створення успіху», що розширює пізнавальну активність;
- містить операції дослідницького процесу [52].

Як зазначає С. Ковальова, застосування кейс-методу передбачає аналіз таких вимог: індивідуальний підхід до кожного студента; свобода вибору (дисципліни, форм навчання); забезпечення наочних матеріалів (доступ до мережі Інтернет, друковані статті тощо); співпраця викладача та студента [108]. Технологія роботи над кейсом прогнозує кілька етапів: підготовка змісту кейсів (робота викладача); робота студентів над кейсом (формування підгруп, вибір модератора; вивчення теоретичного матеріалу: конспекти лекцій, підручники, Інтернет; аналіз ситуації, обговорення результатів у кожній підгрупі); завершальний етап роботи над кейсом (виступи модераторів, обговорення їхніх виступів студентами, викладачем; підсумки роботи).

Останнім часом набуває популярності мультимедійне подання кейсів. Зазначимо переваги навчальних відеокейсів: занурення студентів у реальну проблемну ситуацію; вироблення практичних навичок в аудиторії; зміщення акценту з передання готових знань на вироблення навичок і компетенцій; підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу [114].

Кейс-метод сприяє вибору оптимального варіанта розв'язання проблеми в процесі професійної підготовки фахівця дошкільної освіти; застосування ж відеокейсів допомагає налагодити зв'язок між теоретичними знаннями та їх практичною реалізацією. З огляду на сучасні тенденції, у процесі підготовки



фахівців дошкільної освіти передбачено застосування інформаційно-комунікативних технологій [102].

Отже, запровадження в навчальний процес вищої школи інноваційних методів і технологій, наближених до реальних умов роботи в ЗДО, дає змогу вдосконалювати навички професійної роботи майбутніх фахівців дошкільної освіти, відчутно сприяє оптимізації навчання загалом. До інноваційних методів належать проблемні (аналіз педагогічних ситуацій, кейс-метод); евристичні (мозковий штурм); дискусійні (дискусії, діалог, полілог); ігрові (ділові, рольові ігри); навчання в співпраці (навчання в малих групах). Ці методи рекомендовано використовувати в процесі підготовки фахівців дошкільної освіти.

### **5.3. Компаративно-педагогічний аналіз особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії й Північної Ірландії та України**

Вивчення світового досвіду дошкільної освіти – один із найважливіших інструментів розроблення й упровадження нових ідей, усвідомлення специфіки підготовки фахівців із дошкільної освіти, запобігання помилкам у підготовці фахівців із дошкільної освіти в Україні, імплементації в навчання основних концепцій, апробованих часом; поєднання теорії та практики, тісної міждисциплінарної інтеграції.

Аналізуючи концепції формування освітніх дошкільних систем Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, зазначаємо, що в XVII ст. англійський учений Дж. Локк розробив емпірико-сенсуалістську концепцію виховання, яка пропагувала ідею вільної особистості. Упродовж тривалого часу освітяни Сполученого Королівства запозичали передові концепції інших країн: у XVIII ст. – Ж.-Ж. Руссо (концепція вільного виховання); у XIX – XX ст. –

Й.-Г. Песталоцці (елементарної освіти), О. Декролі (школа для життя та школа через життя), А. Валлона (психічного розвитку дитини), Р. Штайнера (актуалізації творчих можливостей дитини), С. Френе (розвитку творчої особистості), М. Монтесорі (розвитку природної індивідуальності дитини); у ХХ ст. – К. Роджерса (актуалізації творчих можливостей особистості), Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерса та інших (філософії освіти). У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. постали нові концепції – забезпечення якості, викладання педагогічного курсу, регулювання педагогічної освіти, традиційної освіти, вищої педагогічної освіти, персоналізованого навчання, неперервної професійної освіти, іноземної мови, дослідницька, формування педагогічної майстерності педагога, нарешті – основна концепція дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії.

Стосовно України картина дещо інша: лише в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. з'явилася концепція національної освіти виховання (Б Грінченко), а справжній концептуальний вибух стався зі здобуттям незалежності. Наприкінці ХХ ст. постали концепції педагогічної освіти, концепція соціалізації. Решта концепцій були розроблені вже у ХХІ ст: концепція професійної підготовки вихователів до формування творчої індивідуальності дітей, розвитку освіти України на період 2015 – 2025 рр.; концепції навчання впродовж життя, креативної освіти, підготовки викладачів дошкільної педагогіки та психології; Державна цільова програма «Кожна дитина має доступ до якісної дошкільної освіти»; концепції розвивального середовища закладу дошкільної освіти, розвитку дошкільної освіти на 2010 – 2016 рр., гармонійного виховання дітей 4 – 6 років у закладі дошкільної освіти; концепція «Нової української школи» від 2016 р.

Система дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії формується на психолого-педагогічних і філософських концепціях, що мають практичну спрямованість, починаючи з ХVІІ ст., а система дошкільної освіти України – на схарактеризованих концепціях,

починаючи з XIX ст. Порівнюючи нормативно-правове забезпечення дошкільної освіти в Сполученому Королівстві та в Україні, зазначимо, що в Сполученому Королівстві існують закони, які безпосередньо стосуються дошкільної освіти, натомість в Україні за радянських часів подібних законів та інших законодавчих актів щодо дошкільної освіти не було. Статус дошкільної освіти був закріплений загальним законодавством про освіту, а змістово-освітні засади роботи закладу дошкільної освіти регламентувала типова програма [131].

За роки незалежності в Україні утверджено нові пріоритети розвитку освіти, зокрема дошкільної, створено правову базу відповідно до Конституції України, Державної національної програми «Освіта. Україна XXI століття», Закону України «Про дошкільну освіту». Проаналізовано 24 нормативно-правові документи щодо розвитку дошкільної освіти в Україні, які видані в кінці XX та у XXI ст. Нормативно-правове підґрунтя дошкільної освіти в Сполученому Королівстві забезпечують 54 документи, із них упродовж XX ст. видано 27, решту – у XXI ст.

Результати аналізу засвідчують, що для підвищення освітнього рівня населення Сполученого Королівства проведено реформи педагогічної освіти (1986 р., 1988 р., 1992 р., 1998 р.), унаслідок яких сформована кваліфікаційна характеристика випускника педагогічного ЗВО, вища освіта приведена до університетського рівня, у навчальний процес упроваджені національні професійні кваліфікації у сфері догляду дітей, академічні педагогічні ступені. В Україні вища освіта також має університетський рівень. Ухвалено низку Законів «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про викладання та вищу освіту» (1944 р., 1994 р., 1998 р., 2002 р., 2004 р., 2005 р., 2006 р.), згідно з якими передбачено підвищення кваліфікації фахівців дошкільної освіти, оновлено навчальні програми, підвищено якість викладання, затверджено плату за навчання, удосконалено професійний розвиток усього персоналу закладів дошкільної освіти. На державному рівні підвищено статус педагога дошкільної освіти. Відповідно до програми «Підвищення стандартів і зменшення робочого

навантаження» (2003 р.), зменшено робоче навантаження педагогів-дошкільників; згідно із Законами «Про педагогічну та вищу освіту» (1998 р.), «Про умови праці та заробітну плату вчителів» (2002 р.), сформовано нову структуру заробітної плати вчителів, з огляду на їхню кваліфікацію. Необхідним, на нашу думку, є підвищення статусу педагога дошкільної освіти в Україні.

Унаслідок запровадження статусу кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS) та статусу професіонала з дошкільної освіти (EYPS) активізовано професійну підготовку фахівців, відбулися зміни професійного навчання з процесу на результат. Останнє може стати корисною новацією для реформування професійної підготовки педагога-дошкільника й в Україні.

У 90 роки введена обов'язкова бакалаврська освіта для педагогів-дошкільників, а у 2010 р. – обов'язкова магістерська освіта. В Україні на сьогодні також передбачена двоциклова освіта: бакалавр – магістр. Згідно із Законом «Про викладання та вищу освіту» («Teaching and Higher Education»), усі кваліфіковані фахівці дошкільної освіти Сполученого Королівства зобов'язані пройти впродовж одного навчального року випробувальний термін вступу на посаду. Розроблено програму входження педагога-початківця до професії. Така система сприяє ліквідації недоліків, пов'язаних з організацією педпрактики в ЗДО, а також систематизації знань і вмінь, опанованих у процесі навчання. Упродовж року вихователі-початківці повинні опанувати навички роботи з батьками. Усе це заслуговує на глибоке вивчення й запозичення.

Підвищення кваліфікації вчителів у Сполученому Королівстві започатковано в 1944 р. за Законом «Про освіту». У Законі «Про освіту» 2005 р. порушено питання про навчання всього персоналу шкіл і дошкільних закладів, а також про вдосконалення їхнього професійного розвитку. В Україні педагоги дошкільної освіти також проходять підвищення кваліфікації, згідно з постановою Кабінету Міністрів України «Про гарантії компенсації для працівників, які направляються для підвищення кваліфікації, підготовки,

перепідготовки з відривом від виробництва» (1997 р.) та типовим положенням «Про атестацію педагогічних працівників», затвердженим наказом МОН України (2010 р.). Суттєва різниця полягає в термінах навчання в процесі підвищення кваліфікації.

У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії створена ґрунтовна нормативно-правова база, яка вможлиблює проведення реформ педагогічної освіти, забезпечення якості підготовки фахівців, створення умов для підвищення престижу педагога-дошкільника, уведення двоциклової освіти (бакалавр – магістр), запровадження впродовж навчального року випробувального терміну фахівців дошкільної освіти, зосередження уваги на турботі про дітей на державному рівні.

У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено, що держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної освіти в державних та комунальних закладах дошкільної освіти в межах вимог «Базового компонента дошкільної освіти», а також дітям з особливими освітніми потребами, обов'язкову дошкільну освіту дітей старшого дошкільного віку. Закон регулює базові етапи становлення особистості дитини (вік немовляти, ранній вік, передшкільний вік); принципи дошкільної освіти (доступність до освітніх послуг; єдність розвитку, виховання, навчання й оздоровлення дітей; єдність виховних впливів сім'ї та закладу дошкільної освіти; наступність між дошкільною й початковою загальною освітою; світський характер дошкільної освіти в державних і комунальних закладах; особистісно орієнтований підхід до розвитку особистості дитини; відповідність змісту, рівня та обсягу дошкільної освіти станом здоров'я дітей; завдання дошкільної освіти щодо виконання вимог «Базового компонента дошкільної освіти», виховання поваги до народних традицій, цінностей українського народу та інших народів тощо). Розвиток мережі закладів дошкільної освіти забезпечують районні державні адміністрації, органи місцевого самоврядування [209].

У директивних матеріалах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії акцентовано увагу на дітях, зокрема на дошкільнятах. Загалом видано 12 документів, у яких ідеться про поліпшення організації роботи з дітьми в закладах дошкільної освіти, як-от із дітьми з особливими освітніми потребами; про забезпечення якісної підготовки дітей до школи; про покращення добробуту дошкільнят, про залучення батьків до виховання й навчання дітей із раннього віку тощо.

Відповідно до Закону «Про опіку над дітьми» («Childcare Act») (2017 р.) [315], усі сім'ї, які працюють і виховують трирічних або чотирирічних дітей, мають право на безкоштовний догляд дитини впродовж 30 годин на тиждень протягом 38 тижнів (1140 годин на рік). До того ж для підтримки сімей, які працюють, та підготовки дітей до школи розроблена стратегія департаменту освіти на 2015 – 2020 рр. [347], спрямовано один мільярд фунтів на рік для догляду дітей до 2019 / 2020 навчального року.

Отже, у Сполученому Королівстві забезпечена якісна й безкоштовна підготовка дитини до школи.

У Державній цільовій програмі розвитку дошкільної освіти на період від 2010 до 2017 року з'ясовано недоліки мережі закладів дошкільної освіти, у зв'язку з їх закриттям або використанням не за призначенням (табл. 5.3).

**Таблиця 5.3**

*Зміна кількості закладів дошкільної освіти України  
впродовж 1990 – 2009 рр.*

Рік	Кількість закладів, тис.
1990	24,5
1999	16,3
2004	14,9
2009	15,5

Джерело: складене автором на основі [229; 215].

Різке скорочення мережі закладів дошкільної освіти почалося вже в 90 роках ХХ ст. і продовжувалося на початку ХХІ ст. У 2007 р. зафіксовано збільшення їхньої кількості, порушено завдання розширити мережу дошкільних закладів різних типів, згідно із Законом України «Про дошкільну освіту», «Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні», «Державною базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку». Якщо у 2007 р. в Україні функціювало 15,3 тис. дитячих садків, що охоплювали 56 % дітей, то у 2008 р. – 15,4 тис. (57 % дітей); у 2018 р. – 68 % дітей від одного до шести років охоплені дошкільною освітою в міській місцевості та 41 % у сільській. Водночас станом на 1 вересня 2019 р. здобували освіту в інклюзивних групах лише 3987 дітей з особливими освітніми потребами (усього 6,54 % від дітей з ООП) [229].

Нині збільшення кількості закладів дошкільної освіти триває, у багатьох закладах простежуване перевищення граничної наповнюваності вікових груп, що негативно впливає на якість дошкільної освіти. До того ж причинами низької якості дошкільної освіти є слабка мотивація педагогічних працівників до професійного розвитку, а також неконкурентна оплата їхньої праці.

Україна визнає пріоритетну роль дошкільної освіти та створює умови для її розвитку: подолання черги до закладів дошкільної освіти, розширення мережі приватних ЗДО; забезпечення інклюзивного доступу до ЗДО; підвищення кваліфікації й мотивації педпрацівників до професійної діяльності в ЗДО; оновлення змісту дошкільної освіти; створення системи забезпечення якості освіти. У «Плані реалізації державної політики» акцентовано на підвищенні статусу викладача дошкільної освіти. Водночас поза увагою перебувають такі важливі питання, як підготовка вчителя-дослідника дошкільної ланки, запровадження випробувального терміну після закінчення ЗВО.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», «Положення про Міністерство освіти і науки України», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 р., «Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти», затверджених наказом МОН України від 1 червня 2016 року, 21 листопада 2019 р. затверджено «Стандарт вищої освіти

за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». Документ набув чинності з 2019 / 2020 навчального року.

Стандарт розглянуто на засіданні підкомісії зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Науково-методичної комісії № 1 загальної та професійної освіти Науково-методичної ради МОН України (протокол № 4 від 12.06.2018 р.). Стандарт погоджений із Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (протокол № 10 від 01.10.2019 р.). У документі подано: опис предметної галузі (цілі навчання та об'єкти діяльності; зміст предметної галузі; методи, методики й технології; обладнання); обсяг кредитів ЄКТС; перелік компетентностей випускника (загальних і фахових); нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти; вимоги до забезпечення якості вищої освіти; матрицю відповідності регламентованих стандартом компетентностей дескрипторам НРК; матрицю відповідності окреслених у стандарті результатів навчання та компетентностей [216; 6].

В Україні стандарт регламентований «Базовим компонентом дошкільної освіти», який ґрунтований на основних положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», інших нормативних актах щодо дитинства. Отже, «Базовий компонент дошкільної освіти» є «Державним стандартом дошкільної освіти України», який реалізують за програмами та навчально-методичним забезпеченням, що затверджені МОН України.

У базовому компоненті окреслено норми й положення, вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини 6 (7) років, результати набутих дитиною компетенцій перед вступом до школи; загальні положення; зміст і структуру; інваріантний складник змісту освіти, її освітні лінії та варіативний складник змісту освіти.

Британська національна програма дошкільної освіти (Early Years Foundation Stage (EYFS)) затверджує стандарти, яких повинні дотримуватися всі учасники освітнього процесу. «Базовий компонент дошкільної освіти» є «Державним стандартом дошкільної освіти України». З огляду на це, варто



порівняти зміст сфер навчання (освітніх ліній) та розвитку дошкільця обох аналізованих країн (табл. 5.4).

**Таблиця 5.4**

*Зміст сфер навчання (освітніх ліній) і розвитку дошкільця України та  
Сполученого Королівства Великої Британії й Північної Ірландії*

Україна		Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії	
Назва освітньої лінії	Зміст освітньої лінії	Назва сфери навчання	Зміст сфери навчання
<b>Сфери (освітні лінії) для зацікавленості дітей</b>			
Особистість дитини	Передбачає створення бази активної життєвої діяльності, формування фізичних якостей	Спілкування. Фізичний розвиток	Розвиток мовлення (спілкування) передбачає випробування мовного середовища. Фізичний розвиток – розвиток фізичної активності
Дитина в соціумі	Формування готовності співчувати іншим, узгоджувати свої інтереси з іншими	Особистісний, соціальний та емоційний розвиток	Розвиток позитивного відчуття себе й інших, формування позитивних стосунків
<b>Конкретні сфери (освітні лінії)</b>			
Дитина в природному довкіллі	Формування уявлень про живі організми, про природне середовище; вплив людини на стан природи, дотримання правил природокористування	Розуміння світу	Спрямування дітей на осмислення світу за допомогою проведення спостережень, досліджень; використання технологій для пізнання навколишнього середовища; опанування знань про схожість і відмінність предметів

Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі	Сенсорно-пізнавальна освітня лінія спрямована на формування в дітей елементарних математичних уявлень, компетентної поведінки в різних життєвих ситуаціях	Математика	Розвиток навичок лічби, обчислення простих задач на додавання й віднімання, опис фігур. Дослідження предметів, їх опис
Мовлення дитини	Засвоєння культури мовлення та спілкування, оволодіння мовою як засобом пізнання світу; залучення дітей інших національностей, які є громадянами України, до оволодіння українською мовою	Розвиток грамотності	Заохочення дітей до пов'язування звуків і літер; розвиток інтересу дітей до читання
Дитина у світі культури	Формування почуття краси, творчих здібностей та навичок створення художніх образів, розвиток культури споживання	Мистецтво та дизайн	Заохочення дітей для обміну думками, почуттями через різні види діяльності в галузі мистецтва, музики, танцю, а також дизайну й технологій; дослідження кольорів, форм, власних ідей
Гра дитини	Освітня лінія передбачає формування інтересу до пізнання довкілля, до дружніх стосунків. Творче застосування уявлень про навколишній світ. Поділ предметів за формою		

У програмах обох країн виокремлено по сім сфер навчання й розвитку, зміст яких переважно перегукується. Лише змісту першої освітньої лінії «Базового компонента дошкільної освіти України», на нашу думку, відповідає зміст першої та другої сфер навчання й розвитку Британської національної програми дошкільної освіти. До того ж у Базовому компоненті сьомою освітньою лінією названа «Гра дитини», тоді як у Британській програмі гри приділено увагу в тексті програми.

Продовжуючи порівняння, зазначимо, що Британська програма дошкільної освіти (Early Years Foundation Stage (EYFS)) надає великого значення процесам спостереження й дослідження в змісті різних сфер навчання, зокрема таких, як «Розуміння світу» (передбачено спостереження й дослідження навколишнього середовища), «Математика» (діти досліджують форми предметів, описують їх), «Мистецтво та дизайн» (дослідження кольорів, форм, власних ідей). Під час гри дитина має самостійно долати труднощі, насолоджуватися досягненнями; розробляти власні ідеї, критично мислити. Кожна сфера навчання має бути реалізована через гру [344]. На відміну від цього, у «Базовому компоненті дошкільної освіти» лише в змісті освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» зазначено: «Дитина виявляє інтерес до дослідництва, експериментує з новим матеріалом» [6].

У Британській національній програмі дошкільної освіти зосереджено увагу на:

- оцінюванні прогресу навчання й розвитку дитини, а після досягнення п'ятирічного віку – заповненні профілю EYFS, де відображено спостереження про знання, здібності, рівень розвитку дитини, зокрема дітей з особливими освітніми потребами;
- захисті, добробуті, здоров'ї дитини; наданні сучасних знань із питань захисту всім працівникам дитячих установ; дотриманні законодавчих правил керівництва «Безпека дітей у навчанні».

Весь персонал дитячих закладів повинен мати кваліфікацію, щонайменше одна особа – чинний сертифікат надання першої медичної допомоги (PFA),

поновлюваний кожні три роки. За дитиною закріплюють особу, яка допомагає в навчанні та дбає про задоволення її потреб. Весь персонал, який бере участь у приготуванні та обробленні їжі, має пройти курс гігієни харчових продуктів тощо [343].

Отже, у програмах дошкільної освіти Сполученого Королівства та України виокремлено по сім сфер навчання й розвитку, зміст яких переважно перегукується. У Національній програмі Сполученого Королівства акцентовано на процесі спостереження та проведенні досліджень у змісті різних сфер навчання, а також на оцінюванні прогресу навчання й розвитку дитини, захисті, добробуті та здоров'ї дитини.

У системах освіти Сполученого Королівства й України виявлено відмінності, зокрема в термінах навчання. В Україні систему освіти представляють навчальні заклади дошкільної освіти – до 6 років; початкова школа – 4 роки (1 – 4 класи); основна школа – 4 роки (5 – 8 класи); старша школа – 3 роки (9 – 11 класи); педагогічні коледжі, педагогічні інститути, університети. Працюють також гімназії, коледжі, колегіуми, ліцеї, приватні школи, які відрізняються щодо організації навчально-виховного процесу.

У Сполученому Королівстві функціують такі навчальні заклади: дошкільної освіти й виховання – до 5 років; початкової школи – від 5 до 11 років (1 – 6 класи); середньої школи – до 16 років (7 – 11 класи); старшої середньої школи – до 18 років (12 – 13 класи); університети, педагогічні інститути, політехнічні інститути тощо. Існують й інші типи середніх шкіл: спеціалізовані школи, комунальні школи, міські технологічні коледжі, релігійні приватні школи, граматичні школи, міські академії, школи-маяки, приватні привілейовані школи [56].

Отже, структура систем освіти обох країн переважно подібна, але наявна різниця в термінах навчання. Вік початку навчання в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії становить п'ять років, натомість в Україні – шість. Оскільки законодавством передбачений термін початку навчання 6 – 7 років, батьки часто віддають дітей до школи в сім років.

Управління освітою в Україні має три рівні: вищий – МОН України; середній – відділи освіти облдержадміністрацій; низовий – заклади освіти, де, власне, відбувається освітня діяльність. У Сполученому Королівстві управління освітою має автономний характер у кожному територіальному окрузі – Англії, Уельсі, Шотландії, Північній Ірландії. В Англії освітній процес контролює Міністерство освіти і кваліфікацій, в Уельсі навчальні заклади підпорядковані управлінню освіти округу, у Шотландії та Північній Ірландії освітою керують місцеві департаменти освіти [56].

Отже, в Україні диференційовано три рівні державного управління освітою: МОН України, відділ освіти й заклад освіти. У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії управління освітою вирізняється автономністю в кожному територіальному окрузі.

Нормативні документи, які регулюють процес і зміст навчання в досліджуваних країнах, також відрізняються. В Україні вони представлені навчальними планами й освітньо-професійними програмами, тоді як у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії – курикулумами (документами, що описують цілі, навчальні, виховні й дослідницькі методи для кожного року навчання, методи оцінювання).

Назви кількох модулів і методів оцінювання програми «Бакалавр дошкільної освіти» університету Свонсі (Уельс) подано в табл. 5.5.

**Таблиця 5.5**

Назва модуля	Методи оцінювання
Дошкільна освіта в суспільстві	Електронне портфоліо. Курсовий проект
Використання гри в дошкільній освіті	Групова презентація навчання через гру. Індивідуальна рефлексія
Мова та культура дитини	Презентація плакатів про певну культуру. Реферат
Ефективна робота з дітьми та сім'ями (методи дослідження)	Есе. Реферат
Професійна практика	Папка документів за результатами практики

Обсяг кредитів для бакалаврського рівня дорівнює в Україні 240 кредитам ЄКТС (1 кредит = 30 годин) = 7200 годин, натомість у Сполученому Королівстві Великої Британії й Північної Ірландії – 360 кредитам (1 кредит = 10 годин) = 3600 годин – 3000 годин обов'язкових і 600 годин вибіркових предметів – по 200 годин на один рік, тобто в Україні кредитів удвічі більше. Компоненти (блоки) навчальних дисциплін у Сполученому Королівстві та в Україні поділені на обов'язкові, що представлені циклами загальної, професійної й практичної підготовки, і вибіркові.

Інноваційний розвиток у системі британської професійно-педагогічної освіти пов'язаний переважно з розробленням нових форм і методів навчання, пошуками ефективних форм організації педагогічної практики. Це сприяє виробленню в майбутніх фахівців дошкільної освіти здатності до незалежного й критичного мислення, уміння практичного застосування засвоєних знань і досвіду навчально-дослідницької діяльності [111].

В обох країнах застосовують подібні форми навчально-виховного процесу: лекції, семінари, практичні заняття тощо, проте в їх організації помітні суттєві відмінності. Зокрема, в Україні на лекції викладач лише подає інформаційний матеріал. У Сполученому Королівстві студенти беруть активну участь у лекції: напередодні вони отримують матеріал для підготовки до лекції, що містить основні положення навчального матеріалу; використовують й інші рекомендовані джерела. Вартий уваги й метод «груп, що гудуть» («buzz groups») по 7-8 осіб, що передбачають створення певного завдання та формулювання висновків, або метод М. Аберкромбі (10-12 осіб), коли відбувається «боротьба думок». Ефективними є лекції з мультимедійним супроводом. Такий підхід до викладання лекційного матеріалу потрібно більш докладно вивчати й запроваджувати в освітній процес педагогічних ЗВО України.

На семінарських і практичних заняттях у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії використовують методи активного

навчання (методи проектів, медіатехнологій тощо). Популярними є презентації, що проходять як захист висновків, отриманих у процесі дослідження, обґрунтування власної позиції.

В Україні практичні заняття присвячують формуванню в студентів умінь і навичок. Основне місце посідають різноманітні вправи: підготовчі, за зразком, творчі, письмові, професійні, технічні та ін. У навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи» А. Кузьмінський зазначає, що варто відмовитися від колективного характеру практичних занять, коли один студент виконує завдання на дошці, а інші – на своїх місцях. На його думку, викладач має знайомити студентів із методами самостійної роботи й організувати самостійну роботу кожного студента [133]. Неабияку роль у ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії відіграє портфоліо – метод підвищення рівня підготовки фахівця дошкільної освіти.

У центрі університетського навчання в Сполученому Королівстві перебуває тенденція до насичення освітніх програм науково-дослідницьким компонентом, збільшення обсягів фінансування наукових досліджень. Більшість учених цієї країни характеризують педагогічний процес і процес дослідження як єдине ціле. Нова парадигма залучає дослідницьку діяльність до освітнього процесу. Дослідницькі досягнення («research-led») мають бути орієнтовані на дослідження («research-oriented») у робочих програмах навчальних курсів, а не на подання готових знань майбутнім педагогам дошкільників.

У бакалаврському курсі підготовки фахівців дошкільної освіти Мідлсекського університету (Middlesex University) вивчають теорії розвитку дітей раннього віку під час опанування як обов'язкових (теорія прихильності та підтримки раннього розвитку, ключові теорії навчання й розвитку дитини, соціальні теорії благополуччя дитини), так і елективних модулів (теорії лідерства та управління, соціальні й емоційні теорії). Аналізують концепції впливу батьків на розвиток дітей, навчання дітей раннього віку (обов'язкові

модулі), розвиток дитини поза родиною (елективні модулі). Заплановано спеціальні модулі: «Соціальне дослідження в сучасному світі» (обов'язковий модуль), «Дослідження ролі гри в навчальному процесі» (необов'язковий модуль) та ін. Завдяки цьому майбутній фахівець дошкільної освіти оволодіває майстерністю педагога-дослідника.

До навчальної програми «Бакалавр дошкільної освіти» університету Бірмінгем Сіті (Birmingham City University) уведено низку модулів: «Основи дослідження творчості та дитини», «Дослідження професійної практики в ранньому дитинстві», «Діти й дитинство», «Лідерство та управління», «Основи педагогіки, навчання та гри», покликані формувати в майбутнього педагога власну філософію навчання в ранньому дитинстві.

Навчальна програма «Бакалавр дошкільної освіти» університету Ноттингем Трент (Nottingham Trent University) містить модулі: «Професійна практика раннього віку», «Дитина в суспільстві», «Ефективні простори для гри та навчання», «Робота в партнерстві з батьками», «Незалежне наукове дослідження».

У навчальній програмі «Бакалавр дошкільної освіти» університету Свонсі (Уельс) (Swansea University) модулі «Права, політика й захист раннього дитинства», «Вивчення творчості та критичного мислення», «Соціальне конструювання дитинства», «Використання гри в дошкільній освіті» допомагають студентам опанувати концепції; модулі «Мова та культура дитини», «Ефективна робота з дітьми та сім'ями (методи дослідження)», «Наукова робота» сприяють реалізації індивідуальних дослідницьких проектів, вибору методів проведення досліджень.

Отже, аналіз змісту модулів програм «Бакалавр дошкільної освіти» університетів Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії засвідчує, що їхній зміст сприяє формуванню професійної дослідницької компетенції на основі наукових знань. Програми реалізують ідею підготовки фахівця дошкільної освіти – педагога-дослідника.



Однією з форм організації освітнього процесу в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є електронно-дистанційне навчання (Е-ДН), яке дає змогу здобути освіту без відриву від роботи. Е-ДН відбувається за допомогою таких методів:

- тьюторство – консультації одного-двох або групи студентів із тьютором щодо підготовки проекту чи дипломної роботи, перед екзаменом; тьюторство доцільно ширше вводити й в Україні;

- самостійна робота студента, що перебуває в центрі Е-ДН, її виконують за завданням і за керівництва викладача в зручний для студента час, у зручному місці; при цьому використовують найновіші технології та методи (метод проектів, дослідницький метод, онлайн-навчання, дистанційні конференції); самостійна робота поширена й у ЗВО України;

- методи інтерактивного навчання (дебати, ток-шоу, метод «шлях мовчання» та ін.); деякі з них уже впроваджені в Україні, що сприяє становленню фахівця-дослідника; імпонує ідея підготовки педагога-дослідника дошкільної освіти, яку доцільно втілити в освітній процес вищої школи України.

В Україні методи оцінювання знань студентів представлені (згідно з навчальними планами) переважно екзаменами, заліками, курсовими роботами, натомість у Сполученому Королівстві вони мають творчий характер: есе, доповіді, портфоліо, проекти, курсові роботи, резюме. Іспитів заплановано або невелику кількість, або вони відсутні.

В усіх університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії зосереджено увагу на виконанні наукової роботи. У деяких університетах знання оцінюють переважно за результатами виконаної наукової роботи на кожному курсі. Наприклад, в університеті Ноттингем Трент (Nottingham Trent University) це 100 %; в університеті Бірмінгем Сіті (Birmingham City University) методи оцінювання знань такі: екзамени не передбачені; на курсові роботи заплановано 66 %, на співбесіди та презентації –

33 %; у Мідлсекському університеті (Middlesex University) методи оцінювання творчі, різноманітні. На відміну від ЗВО України, у Сполученому Королівстві завдання для наукової роботи студентів пропонують на кожному курсі.

Неперервна професійна освіта (INSET (In-Service Education and Training) фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства добре організована, професійний розвиток забезпечений на державному рівні. Кожен педагог має пройти щорічне підвищення кваліфікації впродовж 18 днів (30 годин), до того ж заплановано п'ять робочих днів на рік для професійного вдосконалення.

Форми професійного розвитку такі: внутрішні (проводять у дошкільному закладі) і зовнішні (в учительських центрах). Існує така форма, як «Атестаційний маршрут»: якщо педагог тривалий час працює в ЗДО, статус кваліфікованого педагога йому присвоюють на основі оцінювання портфоліо, результатів педагогічної діяльності, зовнішнього оцінювання. Працюють різні неурядові організації (Агентство з питань підготовки педагога, Рада з питань атестації педагогів, Інспекційне агентство, Математична асоціація, Національна асоціація викладання англійської мови), які пропонують курси професійного розвитку для педагогів дошкільної освіти:

- навчально-орієнтовані курси підготовки педагогів;
- курси без відриву від роботи для педагогів, які працюють (тривалість від одного вечора до одного року);
- тренінги (спеціальний тренувальний режим) – останнім часом посідають провідне місце.

У XXI ст. з'явилися чартерні вищі школи, фінансовані безпосередньо від Міністерства освіти, більш інноваційні та якісні. Університети Сполученого Королівства також пропонують різноманітні програми неперервного професійного розвитку. Існує низка моделей неперервної освіти, фахівці можуть вибрати для розв'язання своїх педагогічних проблем навчальну модель, модель присудження нагород, модель дефіциту професійного розвитку,

каскадну модель, модель на основі стандартів, модель тренінгу-наставництва, модель спільності практик, модель дослідження дій, трансформативну модель.

Особливістю професійної підготовки педагога дошкільної освіти в Сполученому Королівстві є введення фахівця-початківця до професії впродовж одного року. У процесі такого стажування до нього прикріплюють наставника (висококваліфікованого вчителя), складають програму підтримки відповідно до вимог національного навчального плану. Наставник усіляко сприяє професійному становленню початківця: разом вони обговорюють методичну літературу, сучасні інновації, використання дидактичного матеріалу, аналізують відвідані заняття тощо. Завдяки цьому початківець швидко входить до своєї професії. В Україні така програма відсутня.

Неперервна професійна освіта (INSET (In-Service Education and Training)) фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства різноманітна й добре організована. В Україні в цьому вимірі досягнень мало, однак підвищення кваліфікації фахівців, вихователів дошкільної освіти, обов'язкове професійне їх удосконалення відбуваються періодично (раз на п'ять років) і фінансовані державою. У зв'язку з цим, необхідно ретельно вивчати досвід професійного розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, упроваджувати в процес підвищення кваліфікації фахівців дошкільної освіти в Україні.

Стратегія України спрямована на розвиток національної системи освіти, на її інтеграцію до європейського освітнього співтовариства. Варто вивчати досвід розвинених країн, їхні освітні системи, зокрема систему дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії.

Порівняльні дослідження освітніх систем Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, а також України дали змогу зафіксувати подібні тенденції й проблеми та відмінні ознаки. Проведений порівняльний аналіз підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у ЗВО Сполученого

Королівства та України засвідчив подібні підходи в організації навчального процесу:

- система освіти (дошкільна освіта, початкова, середня, старша, вища школа), попри різницю в термінах навчання;
- дошкільна освіта – первинна ланка єдиної системи виховання й навчання, якими опікуються місцеві органи влади, релігійні та громадські організації, приватні особи;
- базові етапи становлення особистості дитини (вік немовляти; ранній вік; передшкільний вік);
- вік початку навчання в початковій школі в Сполученому Королівстві становить 5 років, в Україні 6-7 років;
- двоциклова освіта (бакалавр – магістр);
- блоки (компоненти) навчальних дисциплін в обох країнах у вищій школі поділені на обов'язкові (цикли: загальної, професійної та практичної підготовки) і вибіркові блоки;
- використання кредитно-модульних технологій;
- організаційні форми навчання у ЗВО – лекції, семінари, практичні заняття та ін., наявна різниця в методах навчання;
- обов'язковість вищої освіти педагога-дошкільника;
- наявність різних рівнів підготовки.

Унаслідок порівняльного аналізу виявлено й особливості підготовки педагога дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії:

- на лекції в Україні лектор лише подає інформаційний матеріал, у Сполученому Королівстві студенти беруть активну участь у лекції;
- широке використання в освітньому процесі вищої школи Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії найновітніших форм навчання (навчання через дослідження, портфоліо, тьюторство, Е-ДН, самостійна робота та ін.);

- 
- орієнтація студентів на дослідницьку діяльність у робочих програмах, підготовку педагога-дослідника;
  - у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії відбувається перехід сучасного фахівця з виконавця на педагога-дослідника, який володіє творчим потенціалом, рефлексивним мисленням, здатністю до самоосвіти; залучення студентів ЗВО до проведення наукових досліджень у складі наукових груп факультетів, кафедри; до участі в роботі наукових конференцій із проблеми розвитку дошкільної освіти;
  - у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в курикулах передбачені творчі методи оцінювання знань студентів, в Україні заплановані екзамени, заліки, курсові роботи;
  - в Україні наявні три рівні державного управління освітою (МОН України, відділ освіти, заклад освіти), у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії управління освітою має автономний характер у кожному територіальному окрузі;
  - нормативні документи, що регулюють процес навчання, в Україні представлені навчальним планом й освітньо-професійною програмою, у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії – курикулумом;
  - у курикулах окреслені завдання для наукової роботи студентів на кожному курсі;
  - вища освітня система Сполученого Королівства вирізняється гнучкістю, що дає змогу організовувати навчання у ЗВО за індивідуальним планом;
  - термін підготовки педагога дошкільної освіти в Сполученому Королівстві становить 3 роки, в Україні – 4 роки;
  - робота фахівця дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії забезпечує розвиток дітей від народження до 5 років, в Україні – до 6-7 років;

– Британська національна програма дошкільної освіти вимагає проведення активного навчання, щоб діти відчували труднощі й досягнення; дослідження, щоб діти мислили критично, розробляли власні ідеї; призначення кожній дитині ключової особи, яка допоможе забезпечити якісну підготовку до школи та турботу про здоров'я, безпеку, зокрема про дітей з особливими освітніми потребами;

– у регіонах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії органи місцевої влади забезпечують у дошкільних закладах безкоштовну для кожної дитини якісну підготовку до школи; в Україні постає питання про розширення мережі ЗДО, зокрема інклюзивного;

– у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії добре розвинена неперервна професійна освіта; кожен педагог щорічно проходить підвищення кваліфікації впродовж 18 днів, ще 5 днів на рік заплановано для професійного розвитку; існують різні форми професійного розвитку – школи, учительські центри, атестаційний маршрут, неурядові організації пропонують різні курси, чартерні вищі школи, моделі неперервної освіти; в Україні підвищення кваліфікації педагога дошкільної освіти відбувається періодично 1 раз на 5 років.

Згідно із Законом «Про викладання та вищу освіту» у 1999 р., у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії введено випробувальний термін вступу випускника на посаду педагога дошкільної освіти, розроблено програму входження до професії педагога-початківця терміном на рік.

Отже, до найбільш прогресивних ідей британського досвіду, які доцільно впроваджувати в Україні, належать такі: активна участь студентів у процесі викладання лекційного матеріалу та в проведенні семінарських і практичних занять; підготовка педагога-дослідника дошкільної освіти на державному рівні; урізноманітнення форм неперервного професійного розвитку педагогів дошкільної освіти; запровадження програми «введення фахівця-початківця до

професії дошкільної освіти»; забезпечення розвитку мережі ЗДО; підвищення статусу викладача ЗДО; покращення якості дошкільної освіти; належне фінансування дошкільної освіти, а також матеріально-технічного й навчально-методичного забезпечення; високий рівень системи підготовки та кваліфікації педагогічних кадрів дошкільної освіти, зростання якості дошкільної освіти; дотримання принципів активності дитини, задоволення допитливості дитини та її потреб у новизні під час створення розвивального предметного середовища; підвищення статусу вчителя дошкільної освіти (активізація підготовки, зміна професійного навчання з процесу на результат); проходження випробувального терміну вступу на посаду впродовж одного року, розроблення програми входження педагога-початківця до професії.

### ***Висновки до п'ятого розділу***

У розділі проаналізовано нормативні документи про розвиток дошкільної освіти в Україні, зокрема: Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», постанова «Про гарантії і компенсації для працівників, які направляються для підвищення кваліфікації», положення «Про навчально-виховний комплекс», програма «Освіта і навчання 2010» тощо.

Схарактеризовані концептуальні положення й підходи до дошкільної освіти України. Опрацьовано такі концепції: Національної школи, професійної підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей, навчання впродовж життя, креативної освіти в природничо-науковому ліцеї, педагогічної освіти, підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності, державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., розвивального предметного середовища ДНЗ, розвитку дошкільної освіти на 2010 – 2016 роки, гармонійного виховання дітей 4-6 років у культурно-освітньому просторі ДНЗ. Виокремлено такі підходи до підготовки фахівців дошкільної освіти: аксіологічний, особистісно орієнтований, рефлексивно-

діяльнісний, інтегративно-діяльнісний, дослідницький, системний, синергетичний, компетентнісний.

На основі аналізу психолого-педагогічних і філософських наукових літературних джерел підсумовано, що на сучасному етапі фахівців для закладів дошкільної освіти готують лише в системі вищої освіти. Вітчизняні вчені мають вагомий напрацювання з проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти, де викладено: основні функції педагогів ЗДО (виховна, конструкторсько-організаційна, гностично-дослідницька, діагностична, координувальна, доглядальна); уміння, якими мають володіти педагоги ЗДО (аналізувати методичну літературу, упроваджувати передовий педагогічний досвід, планувати розвиток дітей).

У процесі дослідження доповнено витлумачення сутності певних педагогічних понять: конкурентоспроможність особистості студента; педагогічний супровід соціально-особистісного розвитку дитини дошкільного віку; культурно-ігрове середовище дошкільної установи. На прикладі навчальних планів і програм низки університетів України проаналізовано підготовку фахівців дошкільної освіти. Описано компоненти навчальних дисциплін, загальну кількість кредитів, різноманітні форми організації навчального процесу та методи навчання.

Виконано порівняльний аналіз тенденцій підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії й Північній Ірландії та в Україні. Диференційовано подібні та відмінні риси. Виокремлено прогресивні ідеї британського досвіду, які доцільно впроваджувати в Україні.



## ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукових і документальних джерел із проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, одержані результати послугували підставою для формулювання висновків, викладених нижче.

1. Досліджено філософські, педагогічні, соціальні, економічні аспекти функціонування системи підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві. Для виявлення ступеня опрацювання порушеної проблеми проаналізовано наукову літературу британських і вітчизняних авторів, яку поділено на три групи: наукові праці монографічного характеру (монографії, посібники, підручники); наукові статті; дисертаційні роботи науковців, що безпосередньо чи опосередковано висвітлюють проблему підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві. Констатовано, що в останнє десятиліття підготовлено численну кількість фундаментальних праць, що фокусують увагу на пошуку шляхів удосконалення й подальшого розвитку дошкільної освіти.

Акцентовано на необхідності підвищення рівня підготовки фахівців дошкільної освіти, розв'язання проблем, пов'язаних із закладами дошкільної освіти, вихованням дітей дошкільного віку, фінансуванням педагогічного персоналу тощо. Науковці аналізують зміни в змісті та підходах до навчання й виховання дошкільників, окреслюють основні напрями навчання тощо. На особливу увагу заслуговують розвідки вітчизняних авторів, які відрефлектовують здобутки педагогічної освіти в Сполученому Королівстві.

2. Обґрунтовано періодизацію становлення й розвитку дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Виокремлено й докладно описано вісім етапів розвитку дошкільної освіти – від XVIII ст. до наших днів.

3. Схарактеризовано змістовні й розлогі концептуальні засади дошкільної освіти в Сполученому Королівстві. Наголошено на тому, що всі психолого-педагогічні й філософські концепції освіти мають чітку практичну спрямованість.

4. Вивчено методологічні підходи до підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві. Удокладнено базові, парадигмальні, інструментальні підходи, кожен із яких передбачає вивчення феномену професійної підготовки.

5. З'ясовано структурну трансформацію дошкільної освіти в Сполученому Королівстві, її сутність, варіативність і динаміку розвитку. Простежено шлях розвитку освіти від закладів громадського догляду дітей із незаможних родин до сучасних різноманітних типів закладів дошкільної освіти, що забезпечують диференційований підхід до навчання й виховання. Окреслено закономірності розвитку, структуру, стандарти й завдання підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві.

6. Проаналізовано зміст, форми й методи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Зосереджено увагу на використанні новітніх технологій, а також на посиленні дослідницького аспекту навчальної діяльності, упровадженні інноваційного проектування.

Теоретичні й практичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти викладено на прикладі чотирьох університетів Сполученого Королівства – Мідлсекського університету, університету Бірмінгем Сіті, університету Ноттингем Трент та університету Свонсі. Унаслідок порівняння модулів курикулумів підготовки бакалаврів дошкільної освіти досліджуваних університетів, виявлено як спільні, так і відмінні ознаки.

7. Простудійовано підготовку кадрів і розвиток професіоналізму фахівців дошкільної освіти в системі неперервної педагогічної освіти. Сполучене Королівство справедливо вважають колискою інноваційного досвіду

неперервної освіти. Процес розвитку теорії та практики неперервної освіти має тут специфічні риси й дотримується таких принципів: гнучкості та варіативності системи освіти; удосконалення організації й діяльності системи загальної освіти; перебудови системи професійної освіти; розвитку освіти для «третього віку»; дедалі ширшого використання новітніх технологічних засобів тощо. Сполучене Королівство бере активну участь у європейській програмі неперервного навчання. Проаналізовано особливості професійного розвитку фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві. Описано вплив самоосвіти на забезпечення якісного освітнього процесу, а також на подальший розвиток їхнього творчого потенціалу як педагогів-дослідників.

8. Окреслено перспективні напрями підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в контексті інтеграції до єдиного європейського освітнього простору. Порівняльне дослідження освітніх систем Сполученого Королівства, а також України дало змогу зафіксувати подібні тенденції й проблеми та відмінні ознаки. За допомогою компаративного підходу, виявлено особливості системи дошкільної освіти України, прогресивні ідеї британського досвіду, які доцільно впроваджувати в Україні.

Перспективи подальших розвідок охоплюють аналіз теоретичних і методичних засад професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Європейського Союзу; дослідження підготовки фахівців дошкільної освіти до інклюзивного навчання в британському досвіді; використання інформаційно-комунікаційних технологій для підготовки фахівців дошкільної освіти в Сполученому Королівстві.

## СПИСОК ВИКОРИСТНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 10 Больших преимуществ использования iPad-ов (или планшетных компьютеров в целом) как технологии в школьных классах или аудиториях вузов. *На защите детства*. 2014. URL: <http://kukolkam1.blogspot.com/2014/03/wi-liferu.html> (Дата звернення 15.03.2019).
2. Абазовик Е. В. *Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях болонского процесса: дис. ... канд. пед. наук; Росийский гос. пед. ун-т имени А. И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2010. 204 с.
3. Алексеева О. В. Сучасні тенденції виховання та освіти в розвинених країнах світу. *Педагогіка та психологія*. 2004. № 3. С. 119–124.
4. Антонова О.Є. Застосування методики case-study у системі практико-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. *Інноваційні аспекти підготовки фахівців в умовах модернізації освітнього простору: зб. наук. праць*. 2018. Вип. 1. С. 21–34.
5. Архипова С. П. *Освіта соціально незахищених категорій дорослих: теорія, методологія, практика: монографія*. Черкаси : ПП Чабаненко, 2011. 368 с.
6. *Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол.: А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш, О. П. Долинна, Т. С. Ільченко, О. В. Коваленко, Г. М. Лисенко, М. А. Машовець, О. В. Низковська, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, Т. І. Поніманська, О. Д. Сідельнікова, А. С. Шевчук, Л. Ю. Якименко*. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
7. Басов М. Я. *Избранные психологические произведения*. Москва : Педагогика, 1975. 432 с.
8. Берегова О. А. Міжнародний досвід професійного розвитку педагогічних працівників. *Молодий вчений*. 2017. № 10(50). С. 397–401.

---

URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/10/91.pdf> (Дата звернення 15.03.2019).

9. Бех І. Д. Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище. Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси. *Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матеріали Першої Всеукр. наук.-практ. конф.* Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011.
10. Беленька Г. В. *Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія.* Київ : Світич, 2006. 304 с.
11. Беленька Г. В. *Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка»; Київський ун-т ім. Бориса Грінченка.* Київ, 2012. 493 с.
12. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2012. № 4.* 219 с. С. 114–119.
13. Беленька Г. Кожен день – у радість. Сучасні підходи до організації життєдіяльності дітей у закладах дошкільної освіти. *Дошкільне виховання. 2018. № 9.* С. 2–6.
14. Бідюк Н. М. *Підготовка майбутніх інженерів в університетах Великої Британії: монографія.* Хмельницький : [б.в.], 2004. 306 с.
15. Бідюк Н. М. Професійна адаптація випускників вищих навчальних закладів до вимог сучасного ринку праці: світовий досвід. *Інноваційність у науці і освіті: зб. наук. праць.* Київ; Варшава; Хмельницький : Богданова А. М., 2013. С. 447–454.
16. Біла книга (Info breif). *Лабораторія законодавчих ініціатив.* URL: <https://parlament.org.ua/2016/10/01/white-book-info-breif/> (Дата звернення 15.03.2019).

17. Блер Тоні. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org> (Дата звернення 15.03.2019).
18. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
19. Бойко В. В. Система післядипломної педагогічної освіти у Великій Британії в контексті неперервної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; Східноукраїнський нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2011. 21 с.
20. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / упоряд. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. 52 с.
21. Борин Г. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.
22. Британским вузам заплатят за бедных студентов. Lenta.ru. URL: <http://lenta.ru/news/2006/11/21/extra/> (Дата звернення 17.05.2019).
23. Будає С. В. Дидактичні умови підготовки майбутніх педагогів до навчання англійської мови дітей дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 293 с.
24. Вакуленко В. М. Акмеологічні проблеми розвитку творчого потенціалу фахівця. Теоретичні питання культури, освіти та виховання. 2002. № 21. С. 59–62.
25. Васильєва С. А. Тенденції розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів у сучасній Україні. Інтернаука: Міжнар. наук. журн. 2016. № 12(1). С. 58–63.

26. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
27. Використання інтерактивних форм роботи з педагогами у світлі реалізації вимог Державного стандарту дошкільної освіти. Всеосвіта. Спільнота активних освітян. URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-interaktivnih-form-roboti-z-pedagogami-u-svitli-realizacii-vimog-derzavnogo-standartu-doskilnoi-osviti-165465.html> (Дата звернення 15.03.2019).
28. Вишневська Е. Професійна підготовка вчителів у Польщі на тлі європейського інтеграційного процесу: дис. ... д-ра пед. наук; Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2015. 515 с.
29. Вишневська Е. Професійний розвиток учителя у контексті сучасних вимог: вибрані аспекти. Вісник Черкаського ун-ту. Серія: Педагогічні науки. 2012. № 34(217). С. 14–18.
30. Вишневська Е. Трансформація самостійної роботи студентів у самостійне навчання в аспекті концепції навчання протягом усього життя (на прикладі навчання іноземної мови майбутніх економістів). Вісник Черкаського ун-ту. Серія: Педагогічні науки. 2012. № 34(247). С. 18–21.
31. Вільчковський Е. С. Підготовка педагогів для дошкільних закладів у польських ВНЗ у контексті Болонського процесу. Vuzlib.com. URL: <http://vuzlib.com/content/view/263/84/> (Дата звернення 15.03.2019).
32. Власенко Л. В., Шинкаренко Н. В. Методи дистанційного навчання. Київ : Нац. ун-т харчових технологій. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5006/3/methods7.pdf> (Дата звернення 15.03.2019).
33. Вульфсон Б. Л. Последипломное образование в развитых странах. Педагогика. 1993. № 3. С. 86–92.
34. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. Москва : УРАО, 2003. 232 с.

35. Гавриш Н. В. Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. 2005. № 8(1). С. 8–14.
36. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 32 с.
37. Гагарін М. Зарубіжна система вищої освіти: навч. посіб. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 102 с.
38. Гарник І. А. Генеза змісту дошкільної освіти у Великій Британії (історичний аспект). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III(31), Is. 61. P. 21–24.
39. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. Київ : Просвіта, 1997. 307 с.
40. Годфруа Ж. Что такое психология. В двух томах. 2-е изд. Москва : Мир, 1996. Т. 1. 496 с.
41. Гончаренко С. У. Дослідження наукове. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
42. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
43. Гордон Л. Г. Мультимедиа как инструмент в гуманитарной сфере. Труды конференции EVA-98. 1998. С. 23–24.
44. Гравіт В. О. Дистанційні форми навчання педагогів. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
45. Данилов С. Осуществление исследовательского подхода в образовательном процессе как предпосылка становления инновационной личности. *Инициативы XXI века*. 2019. № 5. С. 23–27. URL: [http://psy-resultat.ru/files/danilov\\_5.pdf](http://psy-resultat.ru/files/danilov_5.pdf) (Дата звернення 15.03.2019).



46. Детские сады в Англии. Abroadz. Стаття, возможности, услуги. URL: <https://abroadz.com/detskie-sady-v-velikobritanii/> (Дата звернення 15.03.2019).
47. Дистанційна освіта. Міністерство освіти і науки України: офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> (Дата звернення 15.03.2019).
48. Дистанційне навчання у Великій Британії. Освіта.UA. Навчання онлайн. URL: [https://osvita.ua/abroad/higher\\_school/distance-learning/14757/](https://osvita.ua/abroad/higher_school/distance-learning/14757/) (Дата звернення 15.03.2019).
49. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. Новітні освітні технології: наук.-практ. конф. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1123> (Дата звернення 15.03.2019).
50. Дичківська І., Поніманська Т. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ : Слово, 2006. 304 с.
51. Доклад о положении дел в области образования в мире за 1993 год. Париж : Изд. ЮНЕСКО, 1997.
52. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения: лекции. 2013. URL: <https://evolkov.net/case/case.study.html> (Дата звернення 15.03.2019).
53. Дошкільне виховання за кордоном: лекція. URL: <http://www.d-learn.pu.if.ua/data/users/8569/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F%203.pdf> (Дата звернення 15.03.2019).
54. Дошкольное образование или Foundation Stage. СтудентИнфо. Все об обучении в Англии. URL: <https://www.studentinfo.net/faq83-foundation-stage> (Дата звернення 15.03.2019).
55. Дудко С. А. Дошкольное образование во Франции: история и современность. Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 1. С 89–97.
56. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

57. Заболотна О. А. Застосування контент-аналізу у порівняльно-педагогічних дослідженнях. Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару (Київ 5 черв. 2014 р.); Ін-т педагогіки НАПН. Київ, 2014. С. 19–21.
58. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук; Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 328 с.
59. Задорожна І., Кузнецова Т. Медіаосвіта. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком інтер, 2008. 1040 с.
60. Зарождение традиций дошкольного образования в Англии. Global Dialog. Обучение и образование за рубежом. URL: [https://www.globaldialog.ru/countries/great\\_britain/higher\\_education/sistema-obrazovaniya-angliya/](https://www.globaldialog.ru/countries/great_britain/higher_education/sistema-obrazovaniya-angliya/) (Дата звернення: 17.03.2019).
61. Зарубіжний досвід виховання дитини: дитячий садок у Великобританії. First Step. URL: <http://firststep.com.ua/article/zarubiznii-dosvid-vihovanna-ditini-ditacii-sadok-u-velikobritanii> (Дата звернення: 17.03.2019).
62. Зебзеева В. А. Дошкольное образование за рубежом: история и современность. Москва : Творческий Центр Сфера, 2007. 128 с.
63. Иваненко М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства: дис. ... канд. пед. наук; Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 208 с.
64. Іванова В. В. Аналіз курсів та програм професійного розвитку фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Науковий вісник Миколаївського нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2020. № 1(68). С. 96–104.

65. Іванова В. В. Аналіз підготовки фахівців дошкільної освіти у Великій Британії в системі неперервної освіти зарубіжними ученими. Педагогічний часопис Волині: науковий журн. Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2019. № 4(15). С. 7–14.
66. Іванова В. В. Вплив самоосвіти фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії на забезпечення якісного освітнього процесу. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) [та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 69. С. 79–84.
67. Іванова В. В. Дослідження українських науковців щодо підготовки фахівців дошкільної освіти у Великій Британії в системі неперервної освіти. Науковий вісник СНУ ім. Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки». Луцьк, 2019. № 11(395). С. 4–10.
68. Іванова В. В. Етапи становлення і розвиток дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Освітній простір України: наук. журн. ДВНЗ «Прикарпатський національний ун-т імені Василя Стефаника». 2019. Вип. 17, ч. 2. С. 193–204.
69. Іванова В. В. Законодавчо нормативні засади регулювання розвитку дошкільної освіти у Великій Британії у системі неперервної освіти. Jurnalul umanistic al nistrului. 2018. № 1. С. 18–22.
70. Іванова В. В. Концептуальні положення щодо підготовки фахівців дошкільної освіти у Великій Британії в системі неперервної освіти. Jurnalul umanitar modern. 2019. № 1. С. 13–18.
71. Іванова В. В. Методологічні підходи у підготовці вчителя дошкільної освіти у Великій Британії. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журн. / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. № 2(96). С. 245–256

72. Іванова В. В. Моделі організації сучасної дошкільної освіти у системі неперервної освіти у країнах Європейського союзу. Актуальні проблеми реформування дошкільної та початкової освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: зб. тез виступів учасників II Всеукр. наук.-практ. конф. (10 груд. 2019 р.). Рівне : РВЦ МEGУ імені академіка Степана Дем'янчука, 2019. С. 36–40.
73. Іванова В. В. Неперервний професійний розвиток педагогів у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / голов. ред. Г. П. Шевченко. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. Вип. 6(93). С. 112–121.
74. Іванова В. В. Нормативно-правове підґрунтя підготовки дошкільного педагога в Україні. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. Вип. CXLVII(147). С. 81–91.
75. Іванова В. В. Організація навчального процесу професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журн. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 10(94). С. 210–220.
76. Іванова В. В. Організація сучасної дошкільної освіти у системі неперервної освіти у країнах Європейського союзу. Наукові записки. Серія «Педагогічні науки». Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. CXXXV(145). С. 62–71.
77. Іванова В. В. Особливості підготовки майбутніх учителів дошкільної освіти у закладах вищої освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Хуманитарни Балкански изследвания. 2020. Т. 4, № 1(7). С. 13–18.
78. Іванова В. В. Особливості професійного розвитку фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії.

- Інноваційна педагогіка: науковий журн. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». Одеса: Видав. дім «Гельветика», 2020. Т. 1, вип. 22. С. 140–146.
79. Іванова В. В. Педагогічне спілкування як фактор оптимізації психологічного розвитку дошкільника. Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі: зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. конф. (17–18 трав. 2017 р., м. Мукачево). Мукачево : РВВ МДУ, 2017. С. 157–158.
80. Іванова В. В. Періодизація підготовки фахівців дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 188. С. 80–83.
81. Іванова В. В. Підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії: теорія і практика: монографія. Івано-Франківськ : Вид-во НАІР, 2020. 414 с.
82. Іванова В. В. Подібні і відмінні ознаки підготовки бакалаврів дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Scientific achievements of modern society. Abstracts of the 6th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. (5-7 лют. 2020р.) 2020. Pp. 684–686. URL: <http://sci-conf.com.ua>
83. Іванова В. В. Порівняльний аналіз навчальних планів і програм з підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць. Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2020. Вип. 1(21), ч. 1. С. 64–70.
84. Іванова В. В. Психологічні умови розвитку творчої конкурентоспроможної особистості студента вищого навчального закладу. Науковий вісник Мукачівського держ. ун-ту. Серія Педагогіка

- та психологія: зб. наук. праць. Мукачево : МДУ, 2016. Вип. 2(4). 251 с. С. 237–241.
85. Іванова В. В. Психолого-педагогічний супровід як умова успішної соціалізації дошкільника. Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали Десятої Міжнар. наук.-практ. конф. (17 листоп. 2017 р., м. Одеса). Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2017. С. 75–78.
86. Іванова В. В. Психолого-педагогічні аспекти впливу культурно-ігрового середовища на розвиток моральних почуттів дітей 5–6 років. Науковий вісник Мукачівського держ. ун-ту. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Мукачево : Вид-во МДУ, 2016. Вип 1(3). 226 с. С. 181–186.
87. Іванова В. В. Регулювання системи професійної підготовки вчителя дошкільної освіти у Великій Британії. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 182. С. 74–78.
88. Іванова В. В. Рівнева підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Наукові записки. Педагогічні науки. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип СХХХVII(137). С. 187–195.
89. Іванова В. В. Розвиток професіоналізму фахівця дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в системі неперервної педагогічної освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 186. С. 111–115.
90. Іванова В. В. Становлення професійного розвитку фахівців дошкільної галузі у системі неперервної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Scientific achievements of modern society. Abstracts of the 10th International scientific and practical conference.

- Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. (27-29 трав. 2020р.) 2020. Pp. 512–515. URL: <http://sci-conf.com.ua>.
91. Іванова В. В. Структура системи дошкільної освіти у Великій Британії та країнах ЄС (на прикладі Франції, Німеччини, Фінляндії, Польщі, Швейцарії). Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. CXLIV(144). С. 107–114.
  92. Іванова В. В. Структура сучасної дошкільної освіти у Великій Британії. Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матеріали П'ятої Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 11–12 жовт. 2019 р.). FOLIA COMENIANA: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики ім. Я. А. Коменського. Умань : ВПЦ «Візаві», 2019. С. 75–78.
  93. Іванова В. В. Теоретичні підходи до проблеми моральної вихованості особистості дитини дошкільного віку. Virtus: scientific journal. 2017. Is.17. С. 47–50.
  94. Іванова В. В. Технологічне забезпечення професійного розвитку фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи: зб. наук. праць. Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2020. Вип. 1(3), ч. 1. С. 66–71.
  95. Іванова В. В. Умови ефективності формування професійної позиції в діалогічному вивченні педагогічних дисциплін. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: зб. тез доп. за матеріалами II Всеукр. наук.-практ. конф. (17–18 трав. 2018 р., м. Мукачево). Мукачево : Вид-во МДУ, 2018. С. 68–70.
  96. Іванова В. В. Форми і методи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії. Педагогічні науки: теорія, історія,

інноваційні технології: науковий журн. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 9(93). С. 22–36.

97. Іванова В. В. Формування дослідницької компетентності у майбутніх фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. *Naučen vektor na Balkanite*. 2020. Т. 4, № 1(7). С. 25–30.
98. Іванова В. В. Характеристика умов, засобів і методів формування пізнавального інтересу в дітей дошкільного віку. Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: зб. тез наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (2–3 лют. 2018 р., м. Київ). Київ, 2018. С. 90–93.
99. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості: аналіт. доп. / Д. В. Дубов, О. А. Ожеван, С. Л. Гнатюк. Київ : НІСД, 2010. 64 с.
100. Іщенко Л. В. Підготовка майбутнього вихователя до формування творчої індивідуальності старших дошкільників у вищому навчальному закладі: монографія. Умань : Жовтий О. О., 2015. 391 с.
101. Іщенко Л. В. Специфіка підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дитини старшого дошкільного віку. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 64–68.
102. Казакова Н. В. Сучасні форми та методи підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти й учителів початкової школи до роботи з дітьми різних категорій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58/59. С. 93–101.
103. Каптерев П. Ф. *Метод и его применение*. Педагогіка: хрестоматія. Київ : Знання-Прес, 2003. 700 с.
104. Квасецька Я. А. Професійна підготовка вихователів дошкільних установ у педагогічних навчальних закладах на західноукраїнських



- землях (остання третина XIX – перша половина XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2016. 20 с.
105. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании. Педагогика. 1996. № 2. С. 15.
106. Клепко С. Конспекти з філософії освіти. Полтава : ПОППО, 2007. 420 с.
107. Кнодель Л. В. Сучасна освітня система у Великій Британії. Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2004. № 5. С. 200–205.
108. Ковалева Н. А. Подготовка студентов к обучению технике чтения детей 6–7 лет: дис. ... канд. пед. наук; Южно-Украинский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Одесса, 2000. 20 с.
109. Коваленко С. М. Велика Британія обирає корисну освіту: вплив ринкових механізмів на державну політику реформування англійської системи освіти дорослих. Гуманітарні науки. 2003. № 2. С. 73–79.
110. Козак Л. В. Особистісно орієнтоване навчання природознавства майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у педагогічному коледжі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 24 с.
111. Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: монографія. Київ : Едельвейс, 2014. 600 с.
112. Козак Л. В. Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід розвитку. Освітологічний дискурс. 2017. № 3/4. С. 235–251.
113. Козак Л. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти: європейський досвід. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2017. № 3/4. С. 136–142.

114. Козаченко І. В. Інноваційні технології в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії та Україні (порівняльний аналіз): дис. ... канд. пед. наук; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2015. 20 с.
115. Козлова Е. В., Ирхина И. В. Особенности повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов в Великобритании: исторический и политический аспекты. Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 18(137), вып. 15. С. 164–167.
116. Козубовська І. В., Попович І. Британський досвід дистанційного навчання. Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2013. № 29. С. 67–69.
117. Козубовська І., Попович І., Рокосовик Н. Зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів до науково-дослідницької діяльності у Великій Британії: метод. рек. Ужгород : Ужгород. нац. ун-т, 2019. 36 с.
118. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; Кримський гуманітарний ун-т. Ялта, 2012. 20 с.
119. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук; Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2011. 46 с.
120. Концептуальные основы построения содержания дошкольного английского образования. URL: <http://tourism-london.ru/spavochnik-po-velikobritanii/doshkolnoe-obrazovanie-v-anglii/970-konceptualnye-osnovy-postroeniya-soderzhaniya-doshkolnogo-angliyskogo-obrazovaniya.html> (Дата звернення 17.05.2019).

121. Корбут О. Г. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 60, № 4. С. 58–76.
122. Коренная А. С., Переселкова З. Ю. Специфика подготовки педагогических работников дошкольных учреждений за рубежом. Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования: материалы Междунар. науч.-практ. заоч. конф. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. С. 49–51.
123. Коробов А. И., Холин Ю. В. Наука и образование в университете Кембриджа. Научно-популярный журнал. 2004. № 3. С. 6–16.
124. Корольов Б. І. Лекція. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
125. Корсак К. В. Система освіти у Франції: цілі, структура, досягнення і проблеми. Вища освіта України. 2001. № 1. С. 91–103.
126. Кремень В. Г. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. Освітологія: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.
127. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: підруч. для студ. пед. ун-тів. Київ : Освіта України, 2005. 434 с.
128. Крилова Н. Б. Питання культурології освіти. Освітологія: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Київ : ВП «Едельвейс». 2013. 728 с.
129. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу: дис. ... д-ра пед. наук; Київський ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2014. 559 с.
130. Кузнецова Н. Дистанционное образование в Украине: проблемы внедрения и перспективы высшего образования: монографія. Черкассы : ЧНУ им. Б. Хмельницкого, 2013. 316 с.

131. Кузь В. Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології. Педагогіка і психологія. 2011. № 2. С. 28–35.
132. Кузь В., Печенко І. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»: монографія. Київ : Міленіум, 2004. 364 с.
133. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.
134. Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача як чинник професійної підготовки майбутніх фахівців. Вища школа: національні пріоритети і європейські орієнтири: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (29–30 квіт. 2010 р., м. Черкаси). Черкаси : Вид-во ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2010. С. 3–4.
135. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Знання-Прес, 2008. 447 с.
136. Кумков Д. Л. Освітня політика Великобританії. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: зб. наук. праць. 2014. С. 71–72.
137. Курлянд З. Н., Осипова Т. Ю., Гурін Р. С. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. Київ : Знання, 2012. 390 с.
138. Кучай О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі. Черкаси : Видав. Чабаненко Ю. А., 2014. 345 с.
139. Кучай Т. П. Моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів у країнах ЄС, США та Канади: навч. посіб. Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. 48 с.

- 
140. Кучай Т. П. Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії. Черкаси : Чабаненко Ю. А. 2014. 584 с.
  141. Карабутова Е. Организационно-педагогические основы профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе Англии, 80-90-е гг. XX столетия: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук; Белгородский гос. ун-т. Белгород, 2000. 20 с.
  142. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. Київ : Віра Інсайт. 2000. 444 с.
  143. Лавриченко Н. М. Франція. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
  144. Левківський М. В. Історія педагогіки: навч. посіб. Київ : Центр навч. літ-ри, 2008. 370 с.
  145. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів. Київ; Маріуполь : Рената, 2011. 119 с.
  146. Левовицький Т. Учителі та їх підготовка на межі XX та XXI століть – еволюція чи революція? Освітологія: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.
  147. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. Харків : «ОВЗ», 2006. 384 с.
  148. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. Москва : Педагогика, 1991. 176 с.
  149. Лиценко І. О. Застосування ІКТ технологій у процесі персоналізації навчання учнів в системі середньої освіти Великої Британії. Молодий вчений. 2016. № 3. С. 397–401.
  150. Лиценко І. О. Реформування середньої освіти Великої Британії наприкінці XX – початку XXI століття. Молодий вчений. 2016. № 12. С. 461–464.

151. Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні: зб. наук. праць / голов. ред. В. Г. Кремень. 2007. Т. 1. С. 68–79.
152. Локшина О. Історія та методологія порівняльно-педагогічних. Порівняльно-педагогічні студії. 2011. № 2. С. 5–15.
153. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми. Порівняльно-педагогічні студії. 2010. № 3/4. С. 6–15.
154. Лук'янченко І. О. Педагогічні умови формування інформаційної культури у майбутніх учителів іноземних мов. Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2007. № 48. С. 157–160.
155. Лутай В. С. Синергетичний підхід в освіті. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
156. Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 40 с.
157. Мар'яна Марусинець, Вікторія Іванова. Становлення британської системи професійного розвитку фахівців дошкільної освіти у системі неперервної освіти. Наукові записки Бердянського педагогічного ун-ту. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. 1. С. 349–359.
158. Маргарет Тетчер: Залізна леді, яка створила свій власний «изм». ZN,UA. 2006.  
URL: [https://dt.ua/SOCIETY/margaret\\_tetcher\\_zalizna\\_ledi,\\_yaka\\_stvorila\\_svy\\_vlasniy\\_izm.html](https://dt.ua/SOCIETY/margaret_tetcher_zalizna_ledi,_yaka_stvorila_svy_vlasniy_izm.html) (Дата звернення 17.05.2019).
159. Маргарет Тетчер. (Margaret Thatcher). Візіонери.  
URL: <http://visionary.management.com.ua/government/marharet-tetcher-margaret-thatcher/> (Дата звернення 17.05.2019).

- 
160. Машовець М. А. Підготовка сучасного педагога дітей дошкільного віку в умовах мінливого соціуму. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 4. С. 339–347.
161. Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия. МEGABOOK. Энциклопедия. URL: <http://megabook.ru/article/%d0%9c%d0%a3%d0%9b%d0%ac%d0%a2%d0%98%d0%9c%d0%95%d0%94%d0%98%d0%90> (Дата звернення 17.05.2019).
162. Мельник Н. І. Організаційно педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах західної Європи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 4. С. 87–97.
163. Мельник Н. І. Особливості кваліфікації та спеціальності фахівців дошкільної освіти у країнах Західної Європи. Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Серія «Педагогіка». 2016. № 2/34. С. 155–164.
164. Мельник Н. І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: дис. ... д-ра пед. наук; Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2017. 622 с.
165. Мельник Н. І. Формування професійної компетентності спеціалістів дошкільної освіти в організації здоров'язберігаючого педагогічного простору ДНЗ у вищих навчальних закладах Німеччини та США. Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освіту. V Міжнар. та XIX Всеукр. пед. читання в м. Донецьку. (11–12 жовт. 2012 р., Донецьк). Донецьк, 2012. № 4. С. 82–86.
166. Мельник Н. Особливості професійної підготовки дошкільних педагогів у Великій Британії. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2018. № 1/2. С. 98–108.
167. Мельник Н. Трансформації системи дошкільної освіти Великої Британії як чинник розвитку мережі дошкільних навчальних закладів. Збірник

- наукових праць Херсонського держ. ун-ту. 2017. Т. 2, вип. LXXX. С. 32–37.
168. Методика проведення консультацій та індивідуальних занять. Навчальні матеріали онлайн. URL: [https://pidruchniki.com/18600806/pedagogika/metodika\\_provedennya\\_konsultatsiy\\_individualnih\\_zanyat](https://pidruchniki.com/18600806/pedagogika/metodika_provedennya_konsultatsiy_individualnih_zanyat) (Дата звернення 17.05.2019).
169. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження. Моніторинг. дослідження: аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики»; за заг. ред. Т. В. Фінікова, О. І. Шарова. Київ : Таксон, 2014. 144 с. URL: <https://kvit.ukma.edu.ua/wp-content/uploads/2015/01/%d0%90%d0%bd%d0%b0%d0%bb%d1%96%d1%82%d0%b8%d1%87%d0%bd%d0%b8%d0%b9-%d0%b7%d0%b2%d1%96%d1%82.pdf> (Дата звернення 17.05.2019).
170. Монтессори М. Мой метод. Москва : АСТ, Астрель, 2006. 231 с.
171. Монтессори М. Разум ребёнка. Москва : Мысль, 1997. 339 с.
172. Мукачівський державний університет: офіційний сайт. URL: <https://msu.edu.ua/> (Дата звернення 17.05.2019).
173. Наставництво. Комунальний заклад освіти «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 189 комбінованого типу» Дніпровської міської ради «Золотий ключик», Новокодацький район, місто Дніпро. URL: <http://dnz189.dnepredu.com/uk/site/nastavnitstvo.html> (Дата звернення 17.05.2019).
174. Нестеренко С. А. Теоретико-методологічні підходи щодо визначення сутності «стратегічний потенціал» в економічній літературі. Вісник ХНАУ. Серія: Економічні науки. 2017. № 1. С. 290–297.



- 
175. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. Київ : Видав. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 125 с.
176. Новак В. Р. До питання використання невербальних компонентів в комунікації «людина-комп'ютер». Наукові записки Національного ун-ту «Острозька академія». Серія: Філологічна. 2012. Вип. 29. С. 148–151.
177. Огієнко О. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. праць; Нац. акад. пед. наук України, Відділення проф. освіти і освіти дорослих, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ : Богданова А. М., 2013.
178. Олійник М. Застосування інноваційних технологій при підготовці майбутніх вихователів. Науковий вісник Чернівецького ун-ту. 2012. Вип. 637. С. 144–152.
179. Олійник М. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: монографія. Чернівці : Видав. дім «РОДОВІД», 2015. 408 с.
180. Онищук І. А. Розвиток творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності: автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук;. Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ : Б.в., 2012. 20 с.
181. Освіта в Великобританії. URL: <http://poizdka.net/1899-osvita-v-velikobritanyi.html> (Дата звернення 17.05.2019).
182. Основи економічної теорії: навч. посіб. / С. В. Мочерний, О. А. Устенко. 2-ге вид., доп. Київ : Академія, 2006. 504 с.
183. Особливості системи дошкільної освіти в різних країнах. Студопедія. URL: [https://studopedia.su/16\\_183725\\_osoblivosti-sistemi-doshkilnoi-osviti-v-riznih-krainah.html](https://studopedia.su/16_183725_osoblivosti-sistemi-doshkilnoi-osviti-v-riznih-krainah.html) (Дата звернення 17.05.2019).

184. Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2001. 240 с.
185. Педагогический энциклопедический словарь / глав. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
186. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. для студ., аспірантів та молодих викл. вузів / А. М. Алексюк; Міжнар. фонд «Відродження». Київ : Либідь, 1998. 560 с.
187. Педагогіка дошкільного віку епохи просвітництва. Studentam.net.ua. Курсові та дипломні роботи. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3532/97/> (Дата звернення 17.05.2019).
188. Період правління нових лейбористів. Навчальні матеріали онлайн. URL: [https://pidruchniki.com/1256060744149/istoriya/period\\_pravlinnya\\_novih\\_leyboristiv](https://pidruchniki.com/1256060744149/istoriya/period_pravlinnya_novih_leyboristiv) (Дата звернення 17.05.2019).
189. Петрук І. С. Процес розвитку методичної компетентності вихователів ДНЗ у закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Андрагогічний вісник: наукове електронне періодичне вид. 2014. № 5. С. 217–224.
190. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи: навч.-метод. посіб. Миколаїв : Іліон, 2011. 340 с.
191. Писарева Л. И. Дошкольная ступень в системе дошкольного образования: европейский опыт развития. Педагогика: науч.-теорет. журнал Российской академии образования. 2013. № 10. С. 100–105.
192. Пискунов А. Ф. Двухступенчатая модель и кредитная система в высшем образовании США и Западной Европы: опыт для постсоветских стран. Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования. 2004.

- URL: [http://charko.narod.ru/tekst/an9/3\\_1.html](http://charko.narod.ru/tekst/an9/3_1.html) (Дата звернення 17.05.2019).
193. Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти. Studentam.net.ua. Курсові та дипломні роботи. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3542/97/> (Дата звернення 17.05.2019).
194. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2014. 20 с.
195. Піроженко Т. О. Психологічний супровід інноваційно-освітніх технологій в дитячому садку. Тернопіль : Навчальна книга, 2006. 48 с.
196. Повідайчик О., Варга Н., Попович І. Формування дослідницьких умінь студентів у вищих навчальних закладах Великої Британії. Науковий вісник Миколаївського нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. № 4. С. 421–426. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2017\\_4\\_81](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2017_4_81) (Дата звернення 17.05.2019).
197. Полуянов В. П. Вивчення природи і соціокультурної реальності із застосуванням інтервальної методології. Вісник Харківського нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Серія: Філософія. 2012. № 38. С. 216–224.
198. Пометун О. І. Ситуаційний метод навчання. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
199. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.
200. Попович І. Є. Форми і методи організації навчального процесу в університетах Великої Британії. Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2015. № 37. С. 135–137.

201. Порохня Л. А. Особливості використання системного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя. Педагогічний альманах. 2010. № 6. С. 123–128.
202. Поступна О. Теоретичні основи державного управління системою дошкільної освіти в Україні. Теорія та практика державного управління. 2011. № 4(35). С. 1–7.
203. Починок Є. А. Компетентність як фундаментальна професійна якість майбутнього вчителя початкових класів. Імідж сучасного педагога. 2012. Вип. 7. С. 126–129.
204. Пригодій М. А. Використання компаративного аналізу в дослідженнях з порівняльної педагогіки. Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 124. С. 292–294.
205. Притула Л. П. Підготовка викладачів вищої школи та в Україні. Науковий вісник Національного ун-ту біоресурсів та природокористування України. 2010. № 155, ч. 2. С. 253–260.
206. Прісняков В. Ф. Синергетика. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
207. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014, № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Дата звернення 17.03.2018).
208. Про дитяче харчування: Закон України від 14 вересня 2006, № 142-V; зі змінами від 23 травня 2017, № 2059-VIII, № 29, ст. 315. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/142-16#Text> (Дата звернення 17.03.2018).
209. Про дошкільну освіту: Закон України від 11 липня 2001, № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (Дата звернення 17.03.2018).
210. Про затвердження Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний

- заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»: Постанова Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003, № 306. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/306-2003-%D0%BF#Text> (Дата звернення 17.05.2019).
211. Про затвердження Положення про психологічну службу системи освіти України: Наказ Міністерства освіти України від 3 травня 1999, № 127. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99#Text> (Дата звернення 17.05.2019).
212. Про затвердження Примірного положення про консультативний центр для батьків або осіб, які їх замінюють і дітей, які виховують в умовах сім'ї: Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30 червня 2011, № 714. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS21153> (Дата звернення 17.05.2019).
213. Про затвердження примірного статуту дошкільного навчального закладу: Наказ Міністерства освіти і науки від 24 квітня 2003, № 257. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0257290-03#Text> (Дата звернення 17.05.2019)
214. Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004, № 49. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0049290-04#Text> (Дата звернення 17.05.2019).
215. Про затвердження розвитку Концепції педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23 грудня 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (Дата звернення 17.05.2019).
216. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 листопада 2019, № 1456.

- URL: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/68361/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/68361/) (Дата звернення 17.05.2019)
217. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ Міністерства освіти і науки України від 06 жовтня 2010, № 930. Із змінами від 20 грудня 2011, № 1473, 08 серпня 2013, № 1135. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10#Text> (Дата звернення: 17.05.2019).
218. Про затвердження Типового положення про методичний кабінет дошкільного навчального закладу: Наказ Міністерства освіти і науки України від 09 листопада 2010, № 1070. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/10413/> (Дата звернення 17.05.2019).
219. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002, № 347/2002. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/2827/> (Дата звернення 17.05.2019).
220. Про національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002, № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (Дата звернення 17.03.2018).
221. Про Національну програму «Діти України»: Указ Президента України від 18 січня 1996, № 63/96. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/63/96#Text> (Дата звернення: 17.05.2019).
222. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013, № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (Дата звернення 17.05.2019).
223. Про організацію обліку дітей дошкільного віку: Лист Міністерства освіти і науки України від 07 травня 2007, № 1/9-263.

- URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-263290-07#Text> (Дата зверення 17.05.2019).
224. Про організацію роботи з дітьми старшого дошкільного віку, які не відвідують дошкільні заклади: Лист Міністерства освіти і науки України від 18 грудня 2000, № 1/9-510.  
URL: <http://cons.parus.ua/map/doc/08LEZ6E740/Pro-organizatsiyu-roboti-z-ditmi-starshogo-doshkilnogo-viku-yaki-ne-vidviduyut-doshkilni-zakladi.html>  
(Дата зверення 17.05.2019)
225. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017, № 2145-VIII.  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата зверення: 17.03.2018).
226. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017, № 2145-VIII.  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата зверення: 17.03.2018).
227. Про охорону дитинства: Закон України від 26 квітня 2001, № 2402-III.  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (Дата зверення 17.03.2018).
228. Про права дитини: Конвенція від 20 листопада 1989, зі змінами схваленими резолюцією Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995.  
URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text) (Дата зверення 17.05.2019).
229. Про схвалення Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010, № 1721-р.  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1721-2010-%D1%80#Text> (Дата зверення: 17.05.2019).
230. Програма Еразмус. Вікіпедія. Вільна енциклопедія.  
URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (Дата зверення 17.05.2019).

231. Прокопчук О. І. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2016. 21 с.
232. Пуховська Л. П. Особистісна модель підготовки викладачів на Заході. Наукові праці. Т. 7: Педагогіка. 2000. 112 с.
233. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття: дис. ... д-ра пед. наук; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1998. 354 с.
234. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. Київ : Вища шк., 1997. 404 с.
235. Ретроспективы развития содержания дошкольного образования Англии в исторический период. URL: <http://tourism-london.ru/spavochnik-po-velikobritanii/doshkolnoe-obrazovanie-v-anglii/956-retrospektivy-razvitiya-soderzhaniya-doshkolnogo-obrazovaniya-anglii-v-istoricheskiy-period.html> (Дата звернення: 17.05.2019).
236. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М. Исениной; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. Москва : «Прогресс», 1994. 480 с.
237. Роляк А. О. Підготовка вчителя в Данії: метод. рек. Кам'янець-Подільський : Сисин О. В.: Абетка, 2010. 47 с.
238. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. В 2-х т. Москва : Педагогика, 1981. Т. 2. 336 с.
239. Сабирова Д. Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина ХХ в.): дис. ... д-ра пед. наук; Татарский гос. гуман.-пед. ун-т. Казань, 2009. 479 с.
240. Сазонова Д. С., Зебзеева В. А. Системы дошкольного образования за рубежом: их педагогический потенциал. Общество и цивилизация в XXI веке: тенденции и перспективы развития. 2014. № 8/12. С. 161–166.



- 
241. Саргсян А. Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття: дис. ... канд. пед. наук; Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 212 с.
242. Семенець-Орлова І. Великобританія. Нові вчителі для нового суспільства. Управління освітою: часопис для керів. освітньої галузі. 2015. № 17. С. 4–17.
243. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми : ВВП»Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
244. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; Центральний ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. Київ, 2002. 20 с.
245. Сисоєва С. & Соколова І. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. Київ : ЕКМО, 2010. 362 с.
246. Сисоєва С. О. Культурологічні концепти освітології в контексті розвитку полікультурного суспільства. Освіта у полікультурних суспільствах. Варшава : Вища пед. школа СПВ; Ун-т в Б'ялостоці, 2012. 291 с.
247. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
248. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
249. Система освіти Великобританії. International Housr. Kyiv. URL: <https://ihkyiv.com/abroad/info/sistema-osviti-velikobritaniyi> (Дата звернення: 17.05.2019).
250. Ситник О. І. Неперервна педагогічна освіта у контексті навчання впродовж життя у Великобританії. Вісник психології і педагогіки. 2012. № 8. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/> (Дата звернення: 17.05.2019).

251. Сігаєва Л. Є. Заочна освіта. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
252. Скоморовська І. Використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів ДНЗ. Освітній простір України. 2017. № 11. С. 104–109.
253. Слободянюк Т. Б. Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ-го століття): дис. ... канд. пед. наук; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 187 с.
254. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. 680 с.
255. Современные исследования в области английского дошкольного образования. URL: <http://tourism-london.ru/spavochnik-po-velikobritanii/doshkolnoe-obrazovanie-v-anglii/973-sovremennye-issledovaniya-v-oblasti-angliyskogo-doshkolnogo-obrazovaniya-chast-3.html> (Дата звернення: 17.05.2019).
256. Соколова І. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті. Освітологія = Oświatologia: пол.-укр. щорічник укр.-пол. Варшава; Київ, 2014. № 3. С. 23–29.
257. Сологуб А. І. Концепція креативної освіти у природничо-науковому ліцеї. Рідна школа. 2000. № 12. С. 9–19.
258. Социология: энциклопедия. Минск : Книжный Дом, 2003. 1312 с.
259. Старостіна О. В. Форми і методи перепідготовки вчителів у Великобританії без відриву від професійної діяльності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. Т. 1, вип. 63. С. 142–146.
260. Стрункина Ю. В. Профессиональная подготовка педагогических кадров во второй половине ХХ века: на материалах Великобритании и России:

- дис. ... канд. пед. наук; Северо-Осетинский гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова. Ставрополь, 2012. 285 с.
261. Суховієнко Н. А. Науково-педагогічні дослідження з питань підготовки майбутніх педагогів-вихователів до професійної діяльності. *Innovative solutions in modern science*. 2017. № 4(13). С. 1–17.
262. Суховірський О.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2005. 303 с.
263. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Київ : Рад. шк., 1988. 269 с.
264. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 3. 670 с.
265. Сучасна система дошкільної освіти. StudFiles. Файловий архив студентів. URL: <https://studfile.net/preview/5512848/page:5/> (Дата звернення: 17.05.2019).
266. Сучасні методи викладання – необхідна умова розвитку університетів. Вище. Спільнота для навчання та викладання. URL: <http://gohigher.org/suchansi-metody-vykladannya-neobhodna-umova-rozvytku-universytetiv> (Дата звернення: 17.05.2019).
267. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки: офіційний сайт. URL: <https://eenu.edu.ua/uk> (Дата звернення: 17.05.2019).
268. Танько Т. П. Особливості ігрового навчання в музично-педагогічній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2016. № 2. С. 43–51.
269. Технологія модульного навчання. Навчальні матеріали онлайн. URL: [https://pidru4niki.com/10810806/pedagogika/tehnologiya\\_modulnogo\\_navchannya](https://pidru4niki.com/10810806/pedagogika/tehnologiya_modulnogo_navchannya) (Дата звернення: 17.05.2019).
270. Третько В. В. Загальна характеристика сучасної системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії.

- Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 1. С. 33–41.
271. Третько В. В. Зміст освітніх програм професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії. Науковий журнал Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. Вид. відділ ЧНУ ім. Богдана Хмельницького. 2012. С. 91–94.
272. Тукало М. Д. Мультимедійні системи навчання як новий методологічний засіб інтерактивного навчання на уроках хімії. Інформаційні технології і засоби навчання: електрон. наук. фах. вид. 2007. Т. 4, № 3. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/168> (Дата звернення: 17.05.2019).
273. Улюкаєва І. Г. Світовий процес розвитку дошкільної освіти та його вплив на становлення вітчизняної теорії і практики (XIX – початок XX ст.). Інноватика у вихованні. 2018. Вип. 7(1). С. 222–233.
274. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини: офіційний сайт. URL: <https://udpu.edu.ua/> (Дата звернення: 17.05.2019).
275. Уряд Тоні Блера. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (Дата звернення: 17.05.2019).
276. Ушкаленко І. М., Зелінська Ю. С. Дистанційна форма навчання у вищих навчальних закладах України та інших країн світу. Ефективна економіка. 2018. № 4. URL: <http://repository.vsau.org/getfile.php/16471.pdf> (Дата звернення: 17.05.2019).
277. Филипська В. І. Система заохочень до професійного самовдосконалення вчителів у Великій Британії (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. 252 с.

278. Філіпчук Г. Г. Культурологічна основа сучасної освіти. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України: у 5 т. 2007. Т. 2. С. 37–45.
279. Філіпчук Г. Гуманістична місія освіти: особистісний, національний і загальнолюдський виміри. Освіта для миру: зб. наук. праць: у 2 т. Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т. 1. 720 с. С. 588–606.
280. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. Київ : Академія, 2002. 528 с.
281. Формы организации обучения в университетах Великобритании. EDUSTEPS. URL: <https://edusteps.com.ua/blog/obuchenie-v-anglii/774-formy-organizacii-obucheniya-v-universitetah-velikobritanii.html> (Дата звернення: 17.05.2019).
282. Френе С. Избранные педагогические сочинения. Москва : Прогресс, 1990. 304 с.
283. Харченко Т. Г. Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика як пріоритетна складова процесу гуманізації педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття. Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2011. № 5(216). С. 138–152.
284. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 360 с.
285. Хоружа Л. Аксіологічні засади освітології: держава, суспільство і особистість. Цілісне уявлення про освіту – на зустріч з освітологією. Варшава : Вища школа педагогічна, 2011. 242 с.
286. Цели и задачи дошкольного образования в Великобритании. URL: <http://tourism-london.ru/spavochnik-po-velikobritanii/doshkolnoe-obrazovanie-v-anglii/967-celi-i-zadachi-doshkolnogo-obrazovaniya-v-velikobritanii.html> (Дата звернення: 17.05.2019).
287. Цюра С. Б. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень. Порівняльно-педагогічні студії. 2013. № 2/3. С. 7–13.

288. Чаговець А. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Теоретичний аспект. Обрії. 2015. № 1. С. 99–102.
289. Чала А. Г. Проблема організації самостійної роботи у підготовці майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. Науковий вісник Мукачівського держ. ун-ту. Серія: Педагогіка та психологія. 2015. № 1. С. 77–80.
290. Чертовских О. О. Межкультурная коммуникация как методологическая основа построения учебного процесса в университетах Великобритании и Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук; Московская гос. тех. академия. Москва, 2003. 181 с.
291. Шевцов А. Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи. Вища освіта України. 2003. № 2. С. 115–119.
292. Шльосек Ф. Сучасні проблеми реформування освіти в Польщі. Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX–XX ст.). Ніжин : НДПУ, 1998. С.34-39.
293. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 207 с.
294. A synergistic approach to the promotion of foreign students' socialization and adaptation to the educational environment of higher educational institutions / R. S. Nagovitsyn, M. V. Saltykova, M. V. Maksimova. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2018. Vol. 8, № 6. P. 7–22. URL: <http://en.sciforedu.ru/article/3384> (Date of application: 17/05/2019).
295. Abercrombie M. L. J. *Aims and Techniques of Group Teaching*. Lnd.: SRHE. 1971.
296. Allport G. The general and the unique in psychological science. *Journal of Personality*. 1962. № 30. P. 405–422.

- 
297. Anning A. Appropriateness or Effectiveness in the Early Childhood Curriculum in the UK: Some research evidence. *International Journal of Early Years Education*. 1998. Vol. 6, Is. 3. P. 299–314.
298. Bartlett L. & Vavrus F. Transversing the vertical case study: a methodological approach to studies of educational policy as practice. *Anthropology & Education Quarterly*. 2014. V. 45, № 2. P. 131–147.
299. Become an early years teacher. URL: <https://getintoteaching.education.gov.uk/explore-my-options/become-an-early-years-teacher> (Date of application: 17/05/2019).
300. Bertram T. & Pascal Ch. The OECD thematic review of early childhood education and care: background report for the united kingdom Organisation for Economic. London : Co-operation and Development, 1999.
301. Birmingham City University. URL: <https://www.bcu.ac.uk/> (Date of application: 17/05/2019).
302. Blair A Casualty Of UK Support For Iraq War. *The Washington Times*. 2003.
303. Blair Risked Much in Support of U.S.-UK Friendship. 2007. URL: <https://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=10102727> (Date of application: 17/05/2019).
304. Blair: In his own words. URL: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/politics/3750847.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/3750847.stm) (Date of application: 17/05/2019).
305. Boocock S. Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes. *The Future of Children*. 1995. Vol. 5, № 3. P. 94–114.
306. Borg S. *Language teacher research engagement*. London : Language Teaching, 2010.
307. Bowie R. Doing RE Hermeneutically – Learning to Become Interpreters of Religion. *RE Today*. 2016. № 34(1). P. 60–62.

308. Brewer M. & Crawford C. Starting School and Leaving Welfare: The impact of public education on lone parents' welfare receipt. IFS Working Paper 9/10. London : Institute for Fiscal Studies. 2010.
309. Brewer M., Cattan S. & Crawford C. State support for early childhood education and care in England. London : Institute for Fiscal Studies, 2014.
310. Burbank M. D. & Kauchak D. An Alternative Model for Professional Development: investigations into effective collaboration. Teaching and Teacher Education. 2003. №. 19. P. 499–514.
311. Butler A., Lugton D. & Rutter J. Where Next for Childcare? Learning from the last ten years of childcare policy. London : Family and Childcare Trust. 2014.
312. Caena F. Quality in Teacher's continuing professional development. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. 2011.  
URL: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf) (Date of application: 17/05/2019).
313. Cameron C. Care Work in Europe Current understandings and future directions. London : Routledge. 2007.
314. Childcare Act. 2006. Chapter 21.  
URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/21/introduction/enacted> (Date of application: 17/05/2019).
315. Childcare Act. 2016. Chapter 5.  
URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2016/5/enacted> (Date of application: 17/05/2019).
316. Childhood and Family. Education and Inclusion Studies CPD.  
URL: <https://www.wlv.ac.uk/schools-and-institutes/faculty-of-education-health-and-wellbeing/institute-of-education/continuing-professional->



- 
- development-cpd/childhood-and-family-studieseducation-and-inclusion-studies/ (Date of application: 17/05/2019).
317. Childhood studies (2nd year entry). University of the West of Scotland. URL: <https://www.uws.ac.uk/study/undergraduate/undergraduate-course-search/childhood-studies/> (Date of application: 17/05/2019).
318. Children Act. 1989. Chapter 41. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1989/41/introduction/enacted> (Date of application: 17/05/2019).
319. Children Act. 2004. Chapter 31. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/31/introduction> (Date of application: 17/05/2019).
320. Children and Families Act. 2014. Chapter 6. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/introduction/enacted> (Date of application: 17/05/2019).
321. Clark B. R. The higher education system. Academic organization in cross-national perspective. Berkeley, LA : University of California Press. 1983.
322. Clark M. M. & Waller T. Early Childhood Education and Care: Policy and practice. London : Sage, 2007.
323. Clegg A. The role of HM inspectorate in in-service training. In C. Donoghue (Ed.). In-service: The teacher and the school. London : Kogan Page in association with the Open University. 1981. P. 162–175.
324. Cleverley J. F. Visions of Childhood: Influential Models from Locke to Spock. New York : Teachers College Press. 1986.
325. Clutterbuck D. Everyone Needs a Mentor. London : Institute of Personneland Development. 1991.
326. Comenius programme. Wikipedia. The Free Encyclopedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Comenius\\_programme](https://en.wikipedia.org/wiki/Comenius_programme) (Date of application: 17/05/2019).

327. Commission of the European Union. European Governance: A white paper. COM 428 final. 2001.
328. Continuing Professional Development for Academic Staff Working in Higher Education. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-academic-staff-working-higher-education-85\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-academic-staff-working-higher-education-85_en) (Date of application: 17/05/2019).
329. Continuing Professional Development for Teachers and Trainers Working in Adult Education and Training. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-78\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-78_en) (Date of application: 17/05/2019).
330. Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-34\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-34_en) (Date of application: 17/05/2019).
331. CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (2012): Final Report [September, 2011] / European Commission, Directorate-General for Education and Culture, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. London ; Ghent: s. n.
332. Cory G. & Alakeson V. Careers and Carers: Childcare and maternal labour supply. London : Resolution Foundation and Mumsnet, 2014.
333. Course Specification. Nottingham Trent University. URL: [https://www.ntu.ac.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0035/754685/BA-Hons-Early-Years-Course-Specification-201920.pdf](https://www.ntu.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0035/754685/BA-Hons-Early-Years-Course-Specification-201920.pdf) (Date of application: 17/05/2019).
334. Couse L. & Recchia S. Handbook of Early Childhood Teacher Education. London and new York : Taylor & Franci. 2016.

- 
335. Curtis A. & O'Hagan M. Care and Education in Early Childhood: A Student's Guide to Theory and Practice 1st Edition. London Publisher : Routledge. 2003.
336. Damien P. Understanding performance management in schools: a dialectical approach. *International Journal of Educational Management*. 2016. № 30(2). P. 166–176.
337. Danish Ministry of Education. Danish Technological Institute. The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning: Background report for Denmark. Paris : OECD Publishing. 2004.
338. Day C. *Developing Teachers: the challenges of lifelong learning*. London : Falmer Press. 1999.
339. Department for Children, Schools and Families (DfCSF). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*. London: DfCSF. 2008.
340. Department for Education and Employment. TTA Standards for the award qualified teachers status. Circular 4/98. Annex A. London : DfEE. 1998.
341. Department for Education and Skills (DfES). *Meeting the childcare challenge*. London : DfES. 1998.
342. Department for Education and Skills. Teacher training agency. *Qualifying to teach. Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*. London : DfES/TTA. 2002.
343. Department for Education. *Early years foundation stage (EYFS)*. 2017.
344. Department for Education. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education> (Date of application: 17/05/2019).
345. DfE and Department of Health (DH). *Families in the Foundation Years*. London : Department for Education and Department of Health. 2011.
346. DfE and HM Treasury 2010 to 2015 Government Policy: Childcare and early education. Policy Paper. London : Department for Education and HM Treasury. URL: [www.gov.uk/government/publications/2010-to2015-](http://www.gov.uk/government/publications/2010-to2015-)

government-policy-childcare-and-early-education/2010-to-2015-government-policy-childcareand-early-education (Date of application: 17/05/2019).

347. DfE strategy 2015-2020. World-class education and care. London, 2016.
348. Dickinson D. K. & Caswell L. C. Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development. Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*. 2007. № 22. P. 243–260.
349. Dudley-Evans T. & St John M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge : Cambridge University Press. 1998.
350. Early Childhood Degrees. URL: <https://www.whatuni.com/degree-courses/search?subject=early-childhood> (Date of application: 17/05/2019).
351. *Early Childhood Education and Care Policy in the United Kingdom*. OECD Country Note. London : Directorate for Education. 2000.
352. *Early Childhood Education and Care Provision: International Review of Policy, Delivery and Funding : Final Report* / Ingela Naumann, Caitlin McLean, Alison Koslowski [at al.] ; Centre for Research on Families and Relationships, The University of Edinburgh. Edinburgh: Scottish Government Social Research. 2013.
353. Early Childhood Studies BA Honours. URL: <https://www.mdx.ac.uk/courses/undergraduate/early-childhood-studies-degree> (Date of application: 17/05/2019).
354. Early Childhood Studies, BA (Hons) Swansea University. URL: <https://www.swansea.ac.uk/undergraduate/courses/artsandhumanities/education/ba-early-childhood-studies-/> (Date of application: 17/05/2019).
355. Early Childhood Studies. URL: <https://www.bcu.ac.uk/courses/early-childhood-studies-ba-hons-2020-21> (Date of application: 17/05/2019).

- 
356. Early Childhood. Department of Education and Skills. 2015. URL: <http://www.education.ie/en/The-Education-System/Early-Childhood/> (Date of application: 17/05/2019).
357. Early D. M., Maxwell K. L., Burchinal M., Bender R. H., Ebanks C., Henry G. T. Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*. 2007. № 78. P. 558–580.
358. Early D. M., Maxwell K. L., Burchinal M., Bender R. H., Ebanks C., Henry G. T. Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*. 2007. № 78. P. 558–580.
359. Early Education. The British Association for early childhood education. URL: <https://www.early-education.org.uk/what-our-associates-offer> (Date of application: 17/05/2019).
360. Early years and nursery teacher training. URL: <https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/how-to-become-a-teacher/early-years-initial-teacher-training> (Date of application: 17/05/2019).
361. Early Years Foundation Stage (EYFS). URL: <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage> (Date of application: 17/05/2019).
362. Early Years Initial Teacher Training: Graduate Employment Based Route. URL: <https://www.mdx.ac.uk/courses/postgraduate/early-years-initial-teacher-training-graduate-employment-based> (Date of application: 17/05/2019).
363. Early years teachers (EYTs) work with children up to the age of five in preschool settings and the foundation stage of primary schools. URL: <https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/early-years-teacher> (Date of application: 17/05/2019).
364. Edgington M. *The Nursery Teacher in Action: Teaching 3,4 and 5-Year Olds*. London : Paul Chapman Publishing. 1998.

365. Education 2030. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all: Incheon Declaration. World Education Forum. Ministry of Education Republic of Korea. UNESCO. URL: <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration> (Date of application: 17/05/2019).
366. Education Act. 1981. Chapter 60. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted> (Date of application: 17/05/2019).
367. Education Act. 1994. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1994/30/contents> (Date of application: 17/05/2019).
368. Education Act. 2002. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents/enacted> (Date of application: 17/05/2019).
369. Education Act. 2005. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2005/18/contents> (Date of application: 17/05/2019).
370. Education and Inspection Act. 2006. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/contents> (Date of application: 17/05/2019).
371. Education Reform Act. 1988. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents> (Date of application: 17/05/2019).
372. Effective Provision of Pre- school Education (EPPE). URL: <https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf> (Date of application: 17/05/2019).
373. Euridyce. United Kingdom – England. Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education. URL: <https://eacea.ec.europa.eu/national->

- 
- policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-87\_en (Date of application: 17/05/2019).
374. Europass. URL: <https://europass.cedefop.europa.eu/about-europass> (Date of application: 17/05/2019).
375. Eurybase National Education. URL: <http://www.nfer.ac.uk> (Date of application: 17/05/2019).
376. Evans K. School-based in-service education: Case studies and guidelines for implementation. Netherlands : Association for Teacher Education in Europe, Phaeton. 1993.
377. Faulkner D. & Coates E. Early childhood policy and practice in England: twenty years of change. *International Journal of Early Years Education*. 2013. Vol. 21, № 2/3. P. 244–263.
378. Field F. The Foundation Years: Preventing poor children becoming poor adults. The report of the Independent Review on Poverty and Life Chances. London : The Cabinet Office. 2010.
379. Fischer F. & Forester J. The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning. 2nd ed. Durham and London : Duke University Press. 1996.
380. Förster M. & Verbist G. Money or Kindergarten? Distributive effects of cash versus in-kind familytransfers for young children. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*. Paris : OECD. 2012.
381. Fullan M. G. Change forces: The sequel. London : The Falmer Press. 1999.
382. Furlong J. New Labour and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*. 2005. Vol. 31, № 1. P. 119–134.
383. Further and Higher Education Act. 1992. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/contents> (Date of application: 17/05/2019).

384. Gambaro L., Stewart K. & Waldfogel J. Equal access to early childhood education and care? The case of the UK. Bristol : The Policy Press in association with the University of Chicago Press. 2014.
385. Gareth P. Policy-Participation Trajectories in English Higher Education. Higher Education Quarterly. 2006. № 60. P. 392–394.
386. Geography of Great Britain. URL: <http://geography.about.com/od/unitedkingdommaps/a/united-kingdom-geography-overview.htm> (Date of application: 17/05/2019).
387. Giardiello P. Pioneers in Early Childhood Education: The roots and legacies of Rachel and Margaret McMillan, Maria Montessori and Susan Isaacs. New York : Routledge. 2014.
388. Gramberger M. Citizens as Partners: OECD handbook on information, consultation and public participation in policy-making. Paris : OECD. 2001.
389. Grundtvig Programme. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/llp/grundtvig-programme\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/llp/grundtvig-programme_en) (Date of application: 17/05/2019).
390. Gulnara F. Biktagirova. Basic Principles and Conditions of Training Reflective Teachers at University. IEJME – Mathematics education. 2016. Vol. 11. № 6. P. 1927–1933.
391. Henderson E. S. The evaluation of in-service teacher training. London : Croom Helm. 1978.
392. Hoban G. F. Teacher Learning for Educational Change. Buckingham : Open University Press. 2002.
393. Hodgson A. & Spours K. Expanding higher education in the UK: from «system slowdown» to «system acceleration». Higher education quarterly. 2000. V. 54, № 4. P. 295–322.
394. Holt G., Boyd S., Dickinson B., Hayes H. & Le Metais J. Education in England and Wales: A guide to the system. Slough : National Foundation for Educational Research (NFER). 1997.



- 
395. Innovative CPD for Primary Schools and Early Years Settings. URL: <https://www.mdx.ac.uk/courses/short-courses-and-cpd/cpd-short-courses-for-primary-schools-and-early-years-settings> (Date of application: 17/05/2019).
396. Isaacs S. The Educational Value of the Nursery School. The British Association for Early Childhood Education. London. 2013.
397. Jowell R. How Comparative is Comparative Research? The American Behavioral Scientist. 1998. Vol. 42, № 2. P. 168–177.
398. Kamerman S. Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries. International Journal of Educational Research. 2000. Vol. 33. № 1. P. 7–29.
399. Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. Journal of In-service Education. 2005. Vol. 31, № 2. P. 235–250.
400. Kerviel S. IUFM: encore un certain flou. Le Monde de l'éducation. 1991. № 186. P. 49–50.
401. Key Topics in Education in Europe. The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns: Report 1: Initial Training and Transition to Working Life / European Commission, Eurydice. Brussels : Eurydice. 2002. Vol. 3.
402. Leigh D. & Griffiths I. The mystery of Tony Blair's finances. The Guardian. London, UK. 2009.
403. Leonardo da Vinci. Programme. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/llp/leonardo-da-vinci-programme\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/llp/leonardo-da-vinci-programme_en) (Date of application: 17/05/2019).
404. Lifelong learning in the UK. URL: [http://www.wereurope.eu/download/LLL/wereurope\\_Abstracts\\_LLL\\_all.pdf](http://www.wereurope.eu/download/LLL/wereurope_Abstracts_LLL_all.pdf) (Date of application: 17/05/2019).

405. Little A. Development studies and comparative education: context, content, comparison and contributors. *Comparative Education*. 2000. V. 36, № 3. P. 279–296.
406. Little J. W. Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform, Systemic Reform: perspectives on personalizing education. 1994. URL: <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/little1.html> (Date of application: 17/05/2019).
407. Lloyd E. Early childhood education and care policy in England under the Coalition Government Source. *London Review of Education*. 2015. Vol. 13, № 2. P. 144–156.
408. Local Government Regulation. 2018. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Local\\_Government\\_Regulation](https://en.wikipedia.org/wiki/Local_Government_Regulation) (Date of application: 17/05/2019).
409. Loyd E. & Hallet E. Professionalising the Early Childhood Workforce in England: Work in Progress or Missed Opportunity? *Contemporary Issues in Early Childhood Volume*. 2010. Vol. 11, № 1. P. 75–88.
410. Mamurov B. Scientific basis of the acmeological approach to the process of training and education. 2019. URL: <file:///C:/Users/%D0%A2%D0%B0%D0%BD%D1%8F/Downloads/348-Article%20Text-659-1-10-20190403.pdf> (Date of application: 17/05/2019).
411. Marker W. *The Professional Development of Teachers*. Edinburgh : Edinburgh University Press. 1999.
412. Maxwell K. L., Field C. C. & Clifford R. M. *Toward better definition and measurement of early childhood professional development*. Baltimore : Brookes. 2006.
413. Maxwell L. E. *Using environment-behavior research to inform parent education and early childhood caregivers' training programs*. Atlanta, GA : Environmental Design Research Association. 2006.

- 
414. McGillivray G. Nannies, nursery nurses and early years professionals: constructions of professional identity in the early years workforce in England. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2008. Vol. 16, № 2. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13502930802141659?scroll=top&needAccess=true> (Date of application: 17/05/2019).
415. Mehrabian A. A. Measure of emotional empathy. *Journal of Personality*. 1972. Vol. 40, № 4. P. 525–543.
416. Menter I., Brisard E. & Smith I. Making Teachers in Britain: Professional knowledge for initial teacher education in England and Scotland. *Educational Philosophy and Theory*. 2006. Vol. 38. P. 269–286.
417. Methods and materials. URL: <http://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/teaching-learning/methods-materials/> (Date of application: 17/05/2019).
418. Methods of Teaching, Learning & Assessment. URL: <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/graduatestudies/methodsofteachinglearningassessment/> (Date of application: 17/05/2019).
419. Montgomery C. *Understanding the International Student Experience*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan. 2010.
420. Morant R. W. *In-service education within the school*. London : George Allen & Unwin. 1981.
421. Murray M. *Recognition, Humility and Education: A Hermeneutic Approach*. ESSAI. 2010. № 8. P. 100–103.
422. National archives of the Department of Education. URL: <http://www.nationalarchives.gov.uk/webarchive/> (Date of application: 17/05/2019).
423. Nottingham Trent University. URL: <https://www.ntu.ac.uk/> (Date of application: 17/05/2019).

424. Nursery Education and Grant-Maintained Schools Act. 1996. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/50/1999-04-01/data.xht?wrap=true> (Date of application: 17/05/2019).
425. Nutbrown C. & Clough P. Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience. Second edition. London : SAGE. 2013.
426. Oberhuemer P. The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies? International Journal of Child Care and Education Policy. 2011. № 5. P. 55–63.
427. Office of Public Sector Information. URL: <http://www.opsi.gov.uk/> (Date of application: 17/05/2019).
428. Ofsted. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted> (Date of application: 17/05/2019).
429. Osborn A. F. and Others. The Social Life of Britain's Five-Year-Olds: A Report of the Child Health and Education Study. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED247021> (Date of application: 17/05/2019).
430. Ostinelli G. Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. European Journal of Education. 2009. Vol. 44, № 2, part 2. P. 291–308.
431. Otto V. The Influence of the English Infant School in Hungary. International Journal of Early Childhood. 1975. № 7 (1). P. 132–136.
432. Past Prime Ministers. URL: <https://www.gov.uk/government/history/past-prime-ministers/tony-blair> (Date of application: 17/05/2019).
433. Penn H. Childcare Market Management: How the United Kingdom Government Has Reshaped its Role in Developing Early Childhood Education and Care. Contemporary Issues in Early Childhood. 2007. Vol. 8, № 3. P. 192–207.
434. PGCE Office. Manchester Institute of Education School of Environment, Education and Development. The University of Manchester. Manchester. 2018.

- 
435. PGCE Primary. URL: <http://www.roehampton.ac.uk/postgraduate-courses/pgce-primary/index.html/> (Date of application: 17/05/2019).
436. Preschool education. Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/preschool-education> (Date of application: 17/05/2019).
437. Professional Standards for Teachers. Training and Development Agency for Schools. London. 2007.
438. Purdon A. A National Framework of CPD: continuing professional development or continuing policy dominance? *Journal of Education Policy*. 2003. № 18. P. 423–437.
439. Quality Education and Competencies for Life. Background paper to Workshop 3 «Competencies for Life: Some Implications for Education» [in the frame of] UNESCO 47th International Conference on Education Quality education for all young people: Challenges, trends and priorities. Geneva. 2004.
440. Ramowa Struktura Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Duńskie Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji. Warszawa. 2005.
441. Researching Effective Pedagogy in the Early Years. URL: <http://www.327matters.org/docs/rr356.pdf> (Date of application: 17/05/2019).
442. Rhodes C. & Beneicke S. Coaching, Mentoring and Peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-service Education*. 2002. № 28. P. 297–309.
443. Rice L. Promoting positive values. L. : David Fulton. 2005.
444. Rosiek J. Pragmatism and post-qualitative studies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2013. Vol. 26, № 6. P. 692–705.
445. Sachs J. The Activist Teaching Profession. Buckingham : Open University Press. 2003.

446. School Standards and Framework Act. 1998. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/31/contents> (Date of application: 17/05/2019).
447. Siraj- Blatchford I. And others. Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of pre- school education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education*. 2008. Vol. 38, № 1. P. 23–36.
448. Smyth J. *Teachers as Collaborative Learners*. Buckingham: Open University Press. 1991.
449. Standish P. Impudent Practices. *Ethics and Education*. 2014. № 9(3). P. 251–263.
450. Stephens P. Teacherraining and teachereducation in England and Norway: a comparative study of policy goals. *Comparative Education*. 2004. Vol. 40, № 1. P. 109–130.
451. Study of Early Education and Development. Good Practice in Early Education Research report Meg Callanan, Margaret Anderson, Sarah Haywood, Ruth Hudson and Svetlana Speight – NatCen Social Research. 2017. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/586242/SEED\\_\\_Good\\_Practice\\_in\\_Early\\_Education\\_-\\_RR553.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/586242/SEED__Good_Practice_in_Early_Education_-_RR553.pdf) (Date of application: 17/05/2019).
452. Swansea University. URL: <https://www.swansea.ac.uk/the-university/> (Date of application: 17/05/2019).
453. Taguma M., Litjens I. & Makowiecki K. *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*. United Kingdom (England). OECD Publishing. 2012.
454. Talk of war dents Blair's popularity. *The Daily Telegraph*. 17 February. 2003.
455. Taner A. INSET (In-Service Education and Training) and Professional Development of Teachers: A Comparison of British and Turkish Cases. *US-China Education Review*. 2011. № 6. P. 846–858.

- 
456. Teacher Education in England and Wales. Some Findings from the Mote Project: Modes of Teacher Education. Chicago. 1997.
457. Teacher Policy Development Guide. UNESCO.  
URL: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/in-service-teacher-training> (Date of application: 17/05/2019).
458. Teaching and Higher Education Act. 1998.  
URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/30/contents> (Date of application: 17/05/2019).
459. The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade.  
URL: [http://ehea.info/media.ehea.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG\\_Board\\_CZ\\_19\\_4\\_draft\\_communique\\_200209\\_594542.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG_Board_CZ_19_4_draft_communique_200209_594542.pdf) (Date of application: 17/05/2019).
460. The Early Years Framework. The Scottish Government. Edinburgh. 2008.
461. The green book central government guidance on appraisal and evaluation. London : Crown copyright. 2018.
462. The Muth of integrational British Journal of Sociology. British Journal of Sociology. 1997. № 36. P. 353.
463. The national curriculum. URL: <https://www.gov.uk/national-curriculum> (Date of application: 17/05/2019).
464. The systems approach to educational technology.  
URL: <http://www2.rgu.ac.uk/celt/pgcertilt/systems/sys3.htm> (Date of application: 17/05/2019).
465. UK Further Education. URL: <https://www.britishcouncil.cn/en/uk-further-education> (Date of application: 17/05/2019).
466. Undergraduate Programme Specification. University of the West of Scotland. Session: 2019/20.  
URL: [https://psmd.uws.ac.uk/UGProgrammes/UGProgrammeSpecsA\\_Z/UGProgrammeSpecPrint.aspx?documentGroupCode=UG00373](https://psmd.uws.ac.uk/UGProgrammes/UGProgrammeSpecsA_Z/UGProgrammeSpecPrint.aspx?documentGroupCode=UG00373) (Date of application: 17/05/2019).

467. Villegas-Reimers E. & Reimers F. The Professional Development of Teachers as Lifelong Learning: models, practices and factors that influence it, paper prepared for the Board on International Comparative Studies in Education (BISCE) of the National Research Council. Washington DC. 2000.
468. Vocational education and training at higher qualification levels. Research paper № 15 / European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg : Publications Office of the European Union. 2011. URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/5515\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5515_en.pdf) (Date of application: 17/05/2019).
469. Weiner G. Professional Development, Teacher Education, Action research and Social Justice: a recent initiative in North Sweden, paper presented at the Annual Conference. In-service and Professional Development Association. 2002. № 1/3.
470. Wenger E. Communities of Practice: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
471. Westwood P. Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs. 5th Edition. London : Routledge. 2007.
472. Williams M. L. In-service education and training. London : Cassell. 1991.
473. Young-Ihm K. Changing Curriculum for Early Childhood Education in England. Early Childhood Research & Practice. 2002. V. 4. P. 2. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED471904> (Date of application: 17/05/2019).
474. Zaslow M. And Martinez-Beck I. Critical issues in early childhood professional development. Baltimore : Brookes. 2006.



*Наукове видання*

**В. В. ІВАНОВА**

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В  
УНІВЕРСИТЕТАХ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ  
БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

*Монографія*

**ISBN 978-966-2716-53-5**

В авторській редакції  
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.  
Друк цифровий.  
Гарнітура Times New Roman.  
Умовн. друк. арк. 21.39  
Наклад 300 прим.  
Зам. № 017/06/20

**ВИДАВНИЦТВО  
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,  
тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93  
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного  
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів  
видавничої продукції №4191 від 12.11.2011р



# МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: [www.msu.edu.ua](http://www.msu.edu.ua)

E-mail: [info@msu.edu.ua](mailto:info@msu.edu.ua), [pr@mail.msu.edu.ua](mailto:pr@mail.msu.edu.ua)

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>