ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION PROFESSIONALS IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND

Виокремлено основні методи роботи педагога-наставника з педагогом-початківцем Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії.

Розкрито особливості професійного розвитку фахівців дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.

Заслужують на увагу дев'ять моделей неперервної професійної освіти фахівців дошкільної освіти, які нами схарактеризовано: навчальна модель, модель присудження нагород, модель дефіциту, каскадна модель, модель, заснована на стандартах, модель тренінгу-наставництва, модель спільноти практики, модель дослідницької діяльності, трансформативна модель. Фахівці дошкільної освіти для вирішення своїх педагогічних проблем професійного розвитку (підвищити свою управлінську компетентність, знання, вміння і навички; забезпечити перевірку емпіричного зв'язку між ефективністю роботи фахівця та розвитку дитини; розвинути навички в міжособистісному спілкуванні між колегами-фахівцями дошкільної освіти; розвинути дослідницьку діяльність; навчитись інтегрувати різні моделі тощо) можуть обрати для вдосконалення свого професійного розвитку, свого професіоналізму будь-яку з наявних у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії моделей неперервної професійної освіти.

Підвищувати свій професійний рівень фахівці дошкільної освіти можуть у спеціально створених коледжах за програмою сертифікації вчителів, після завершення якої отримують статус дипломованого фахівця, орієнтований на ефективну практику в навчальній дошкільній групі.

Запровадження у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії програми «введення в професію педагога-початківця» в навчальні заклади на державному рівні дуже важливе для молодого фахівця, адже в цей час відбувається підтримка особистості на початковому шляху його професійного зростання. Цю ділянку потрібно науковцям детально вивчати і впроваджувати як прогресивну ідею у процес неперервної професійної освіти дошкільних фахівців України.

Ключові слова: особливості професійного розвитку фахівців дошкільної освіти, Сполучене Королівство Великої Британії та

Північної Ірландії, моделі неперервної професійної освіти фахівців дошкільної освіти, підвищення професійного рівня, професійне зростання.

The basic methods of work of the teacher-mentor with the teacher-beginner of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland are distinguished.

The peculiarities of the professional development of preschool education professionals in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland are revealed.

Nine models of continuing vocational education for preschool education professionals are noteworthy: we have a teaching model, an award model, a deficit model, a cascade model, a standards-based model, a training-mentoring model, a community practice model, a transformative model, model. Preschool education specialists to solve their pedagogical problems of professional development (to increase their managerial competence; knowledge, skills and skills; to provide a test of the empirical link between specialist work efficiency and child development; to develop skills in interpersonal communication between colleagues in preschool education; activities, learning to integrate different models, etc.) can choose from any existing in the United States to improve their professional development, their professionalism in the Kingdom of Great Britain and Northern Ireland models of continuous education.

Specialists of pre-school education can enhance their professional level in specially created colleges under the teacher certification program, after which they receive the status of a graduate specialist oriented towards effective practice in the educational preschool group.

The introduction of a "beginner teacher" program in the United Kingdom in the United Kingdom is very important for a young professional, as personal support is on the way to the start of his or her professional development. This site should be studied and implemented in detail by scientists as a progressive idea in the process of continuing professional education of Ukrainian preschool professionals.

Key words: features of professional development of preschool education professionals, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, models of continuing professional education of preschool education professionals, professional development, professional growth.

УДК 378 (410)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-1.31>

Іванова В.В.,

канд. психол. наук,

доцент кафедри теорії та методики

дошкільної освіти

Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з особливостей неперервної професійної освіти фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії є наставництво, введення в професію фахівця-початківця. Наставництво – це форма професійної підготовки фахівця на виробництві, яка здійсню-

ється наставниками – досвідченими працівниками, що керують молодими фахівцями, надають їм поради [1]. Наставництво – це підтримка і настанова молоді особистості на шляху розвитку власного потенціалу та професійного зростання; це складний і багатогранний двосторонній процес, в якому відбувається як особистісне, так і про-

фесійне зростання не лише педагога-початківця, а й педагога-наставника [2].

Ми погоджуємося з думкою Н. Бідюк (2013) у тому, що майбутніх фахівців дошкільної освіти готують до педагогічної діяльності в університетах, але ця підготовка не може бути абсолютно адекватною, цілком відповідною. Оскільки в перший рік роботи випускника ЗВО формується власний стиль роботи, особисті якості педагога мають важливе значення. У цей час відбувається його професійне становлення, адаптація педагога-початківця. Тому перший рік роботи є дуже важливим. У зв'язку із зазначеним за підтримки уряду Англії у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії у 1999 р. запроваджено програму «Вступ у професію педагога-початківця», завданням якої є сприяння професійній адаптації, забезпечення підтримки та можливостей розширення знань, умінь і навичок, набутих студентами у процесі початкової професійної підготовки [3]. Згідно з названою програмою випускник працює на робочому місці педагога в закладі дошкільної освіти – проходить стажування (адаптацію) відповідно до вимог національного навчального плану, згідно з яким розробляється в закладі дошкільної освіти програма педагогічної підтримки процесу адаптації молодого фахівця. Стажування педагога-початківця відбувається на державному рівні. З першого дня педагогу-початківцю призначається куратор (наставник) – висококваліфікований фахівець – представник місцевого органу управління освіти. Педагог-наставник надає практичну допомогу, пораду стажеру [4].

Основа наставництва – це педагогіка співробітництва педагога-професіонала і молодого фахівця. Метою цієї педагогіки співробітництва є введення молодого фахівця в професію. При цьому досвідчений педагог-наставник у процесі педагогічної діяльності передає свої знання, свій досвід молодому фахівцю, допомагає йому швидко ввійти в нове життя, свою професію. Найбільш скрутне становище в роботі молодого фахівця виявляється в тому, що вже з першого дня роботи згідно з посадовою інструкцією вони несуть ту саму відповідальність, як і досвідчені фахівці дошкільної освіти. До того ж їхні колеги та батьки дітей очікують від них професійної роботи. У зв'язку із зазначеним молодий педагог дошкільної освіти боїться власної недостатньої практичної компетентності щодо взаємодії із вихованцями, їхніми батьками, адміністрацією та педагогами-майстрами педагогічної дошкільної справи. Тому вони постійно хвилюються, що щось зроблять недостатньо кваліфіковано або чогось зробити не встигнуть [2].

Наставництво має на увазі такі стосунки: партнер-початківець, а інший наставник – більш досвідчений [5]. Як зазначає Дж. Сміт (J. Smyth), модель початківця-досвідченого фахівця – це навчання,

коли досвідчений фахівець ініціює педагога-початківця в професію, це підтримка новачка у здобутті та використанні відповідних навичок та знань, це передача молодому фахівцеві відповідних повідомлень про соціальні та культурні норми в закладі [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми реформування вищої освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії є темою досліджень вітчизняних і зарубіжних компаративістів (Н. Авшенюк, Ф. Богуш, Б. Вульфсон, О. Зима, К. Корсак, В. Кремень, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, С. Сажник, А. Сбруєва, Т. Степанова та ін.). Останні дослідження досвіду фахівців-початківців у новій схемі свідчать, що досвідчений фахівець-наставник не лише сприяє професійному становленню і розвитку початківця, а й бере участь в оцінці його компетентності щодо стандарту [7]. При цьому педагог-початківець для оптимальних відносин має хотіти виконувати роботу і бути підготовлений до цього.

Мета статті – виокремити основні методи роботи педагога-наставника з педагогом-початківцем та розкрити особливості професійного розвитку фахівців дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.

Виклад основного матеріалу. Виокремимо основні методи роботи педагога-наставника з педагогом-початківцем Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії: бесіди стосовно певних розділів дошкільної педагогіки, а також чинних програм навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку; стосовно методики організації і проведення різних видів занять із дітьми групи, де працює молодий спеціаліст; обговорення сучасної педагогічної та методичної літератури, а також творчі здобутки в інших педагогів-професіоналів; обмін думками щодо нових здобутків 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 та 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 та їх детальний аналіз; надання допомоги в роботі з дітьми з девіантною поведінкою та їхніми сім'ями [2].

Доречно висловився про роль педагога-керівника-професіонала, педагога-наставника у формуванні педагога-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. Лише якщо

молодий фахівець буде бачити, як досвідчений фахівець переробив і засвоїв певний метод, як він його застосовує для певної групи дітей, враховуючи особливості дитячої натури та потреби дитячої природи, лише враховуючи особливості володіння певним методом фахівця-професіонала, його стиль викладу, коли його метод відповідає його особистості, молодий фахівець може вчитися методу як мистецтву. Подальша практика молодого фахівця – набуття власного досвіду, він буде прагнути спеціалізувати метод, пристосовуючи його до себе і до дітей, яких він навчає [8].

Особливістю неперервної професійної освіти фахівців дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії є розробка багаточисельних моделей для організації професійного розвитку.

Як зазначає О. Прокопчук, заслуговують на увагу моделі неперервної освіти дошкільних фахівців [9].

Розглянемо моделі професійного розвитку дошкільних фахівців, які використовуються з 90-х років XX століття у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії. Взагалі виділено дев'ять моделей, які класифіковані таким чином: модель навчання, модель присудження нагород, модель дефіциту, каскадна модель, модель на основі стандартів, модель тренінгу – наставництва, модель спільноти практик, модель дослідження дій, трансформативна модель. Спираючись на конкретні приклади із шотландського контексту, перераховані 9 моделей не пропонуються як обов'язково вичерпні чи ексклюзивні, єдині у своєму роді; скоріше це спроба виявити ключові характеристики різних типів моделей із метою глибшого аналізу основних питань професійного вдосконалення.

Охарактеризуємо коротко зазначені 9 моделей професійного розвитку.

Модель навчання (the training model). Модель навчання професійного розвитку є загальноновизнаною. Як зазначає Дж. Літл (J. Little), в останні роки ця модель являє собою домінуючу форму професійного розвитку дошкільних фахівців. Модель, що аналізується, підтримує технократичну точку зору викладання, засновану на навичках, завдяки чому професійний розвиток дає змогу фахівцю оновити свої навички, щоб продемонструвати свою компетентність. Навчальний матеріал передається викладачем «експертом». При цьому отримувач конкретних знань (фахівець) має пасивну роль [10]. Викладачі прагнуть продемонструвати особливі навички, визначені в національно узгодженому стандарті. Модель підтримує високий ступінь централізованого контролю, часто завуальованого як гарантія якості, де основна увага приділяється узгодженості та стандартизації навчання, що прирівнюється до вдосконалення методики

навчання і методики викладання. Англійські вчені, викладаючи контекст для розробки програми «Chartered Teacher» чартерних викладачів у Шотландії, пов'язують підхід, заснований на стандартах, із пов'язаною з ним моделлю навчання професійного розвитку. Вчені вважають, що підтримка професії має сприяти тому, щоб підготовка кадрів та їх професійний розвиток були чітко пов'язані та ефективно орієнтовані на стандарти, на необхідні педагогу навички та знання [11]. Незважаючи на свої недоліки, модель навчання професійного розвитку визнана ефективним засобом впровадження нових знань, хоча і в деконтекстуалізованій обстановці [10]. Отже, щоб поновити свої знання, навички, компетенції з метою підвищення рівня професійного розвитку, фахівець дошкільної освіти має обрати модель навчання (the training model).

Модель присудження нагород (the award-bearing model). Модернізована модель професійного розвитку присудження нагород – це модель, яка базується на завершенні навчальної програми, яка ратифікована університетом, що може розглядатися як забезпечення якості або як здійснення контролю з боку перевіряючих органів або 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 [12].

У поточному дискурсі про освіту акцентовано на професійних діях, підтримується переважно «практичний», а не «академічний» аспект. Тому на курсах, де університетом ратифіковано присудження нагород, здійснюється тиск, щоб такі курси були зосереджені на практиці. У зв'язку із зазначеним, основне значення статусу фахівців дошкільної освіти було предметом широких публічних наукових дебатів, причому аргументи були зосереджені навколо акценту на «професійних», на відміну від «академічних» програм. Цей дискурс про антиінтелектуалізм призвів до звинувачення щодо невідповідності «академічної» роботи, яку здійснювали університети, і зосередження уваги на практичних, професійних аспектах навчання. Наведений конкретний приклад ілюструє спосіб, за допомогою якого домінуючий дискурс вплинув на програми присвоєння нагород, що відображає окремі ідеологічні імперативи за рахунок інтелектуальної самостійності [13]. Отже, фахівці дошкільної освіти, щоб поповнити знання, вміння і навички практичного аспекту професійного розвитку, можуть вибрати модель присудження нагород.

Модель дефіциту професійного розвитку (the deficit model). Модель дефіциту професійного розвитку розроблена для розв'язання проблеми дефіциту знань, вмінь і навичок у діяльності педагога-дошкільника. Дефіцит професійного розвитку може

бути розв'язаний у контексті управління ефективністю, що можна розглядати як засіб підвищення стандартів або «як елемент втручання уряду для досягнення більшої ефективності та підзвітності» [6]. Модель дефіциту професійного розвитку використовується з метою усунення виявлених недоліків у роботі окремих фахівців. Першопричини низької продуктивності фахівців пов'язані не лише з окремими фахівцями, а й з організаційними та управлінськими практиками [6; 7]. Модель дефіциту професійного розвитку використовується з метою виправлення недоліків в організаційній та управлінській сфері роботи. Щодо застосування моделі дефіциту професійного розвитку в дошкільних закладах, то тут ефективна компетенція залежить від керівництва, яке сприяє трьом конкретним умовам: створення сприятливого колективного клімату у середовищі дітей, на робочому місці; розробка та використання бази колективних знань; розвиток почуття взаємозалежності [14]. Цей аргумент суперечить поняттю моделі дефіциту професійного розвитку, яка приписує провину за сприйняття неефективності окремих осіб і не приділяє належну увагу колективній відповідальності. Отже, фахівець дошкільної освіти для вирішення проблем дефіциту знань, умінь і навичок може обрати для вдосконалення професіоналізму модель дефіциту професійного розвитку.

Каскадна модель професійного розвитку (the cascade model). Каскадна модель професійного розвитку включає в себе викладачів, які відвідують заняття, тренінги, а потім поширюють (каскадують) інформацію серед колег. Ця модель була надзвичайно популярною на початку 1990-х років у Шотландії, але після реорганізації місцевого самоврядування, що привело до більш жорсткого розподілу ресурсів, ця модель використовується рідше. Вчений В. Маркер (W. Marker) повідомляє про проведення дослідження, в якому модель каскаду була використана групою фахівців як засіб обміну успішним навчанням із колегами, але учасники дослідження зазначили, що «не було детально розглянуто самих принципів участі, співпраці, які характеризували їхнє власне навчання» [15]. Дослідники Дж. Соломон та С. Тресман погоджуються із позитивом, що стосується умов, необхідних для успішного навчання, але називають один із недоліків цієї моделі: те, що передається в процесі каскадування, орієнтоване переважно на навички, іноді – на знання, але рідко на цінності [13]. Дослідниця С. Ніето підтримує позицію названих учених. Свій аргумент вона сформулювала таким чином: «Освіта педагогів має перейти від «що» і «як» до розгляду питання «чому» [16, с. 395]. Отже, у каскадній моделі пріоритет надається навичкам і знанням над ставленням над цінностями, тобто вона підтримує технічний погляд на викладання. До того ж ця модель

припускає, що важливою частиною процесу є знання, а не контекст, в якому використовується каскадна модель. Маючи такі недоліки, ця модель використовується мало.

Модель на основі стандартів (the standards-based model). Розглядаючи характеристику стандартної моделі професійного розвитку, засновану на основі стандартів, звернемося до ставлення учених до цієї проблеми. Команда науковців схильна твердити, що «оцінка потенційних дипломованих фахівців має зосередити увагу на компетентності у професійній діяльності» [11]. На думку вчених, заперечується, що, на відміну від популярного академічного дискурсу, існує мала змістовна різниця між компетенціями та стандартами. Модель професійного розвитку на основі стандартів принижує систему викладання викладача. Це освіта, яка може емпірично підтверджувати зв'язки між ефективною роботою вчителя та навчанням і розвитком дитини. Наукова основа руху стандартів обмежує можливості розгляду альтернативних форм професійного розвитку. Модель також спирається на біхевіористичну точку зору, зосереджуючись на компетентності окремих фахівців [17]. Отже, щоб зосередити увагу на компетентності у професійній діяльності, фахівець має вибрати стандартну модель професійного розвитку, засновану на стандартах.

Модель тренінгу-наставництва (the coaching/mentoring model). Характерним для моделі коучинга/наставництва є важливість взаємовідносин двох фахівців, що має вирішальне значення в міжособистісному спілкуванні. Щоб ця модель була успішною, учасники повинні мати добре розвинену міжособистісну комунікацію. Хоч і для коучинга, і для наставництва характерною є важливість взаємовідносин, але розрізняються вони тим, що коучинг базується на навичках, а наставництво включає в себе елемент «консультації та професійної дружби» [9; 7]. Наставницькі та тренерські відносини можуть бути колегіальними. Ключова характеристика взаємовідносин визначається як стосунки, які зосереджується на конфіденційності, а не на відповідальності [7]. Фахівці, щоб мати добре розвинену міжособистісну комунікацію для роботи разом із колегами з метою підвищення рівня професійного розвитку, мають обрати модель тренінгу-наставництва.

Модель спільноти практики (the community of practice model) передбачає взаємозв'язок між спільними практиками та взаємопідтримуючою моделлю коучинга/наставництва. Суттєвою відмінністю між названими моделями є те, що загальноприйнята практика загалом включає більше двох людей і не обов'язково базується на конфіденційності; модель коучинг-наставництво – ієрархічна модель, орієнтована на оцінку, не настільки пов'язана з моделлю спільноти практики. Навчання

в рамках різних педагогічних спільнот передбачає три основні процеси: розвиток форм спільної взаємодії; розуміння та підтримка ініціативності; робота стилю та дискурсів [18]. Вчені значну увагу приділяють моделі спільноти практики у набуванні знань, їх збільшенні, створенні нових знань за допомогою колективних знань.

Модель дослідження дій (the action research model). Прихильники моделі дослідження дій припускають, що названа модель має більший вплив на практику, коли вона поділяється на спільноти практики та дослідження. Багато практичних громад беруть участь у дослідженні дій. Однак співробітництво, яке зустрічається в практиці спільноти, не є необхідною умовою моделі дослідження дій. Дослідження в галузі освіти будуть актуальними для практиків, якщо підтримувати вчителів для проведення досліджень, що базуються на дії. Основною метою дослідження, що базується на дії, є розвиток практикуючих фахівців [19].

Модель дослідження дій визнана успішною для неперервного професійного розвитку фахівців дошкільної освіти, вона має значну спроможність до трансформаційної практики та професійної самостійності [19]. Нам імponує ця модель, адже у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії значну роль у підготовці фахівця дошкільної освіти відіграє дослідницька діяльність; залучається молодий фахівець до наукової роботи і в процесі виконання програми введення у професію вчителя-початківця, у процесі ж професійного розвитку заснована навіть модель дослідження дій. Отже, щоб посилити дослідницьку діяльність у виконанні навчальної програми з метою підвищення рівня свого професійного розвитку, фахівець вибирає для навчання модель дослідницької діяльності.

Трансформаторна модель (the transformative model) – це перетворювальна, видозмінювальна модель професійної підготовки, яка включає низку процесів, умови, аспекти, які описані і запозичені з інших моделей, поєднання яких являє собою основну характеристику перетворювальної моделі. Отже, названа модель сама по собі не є чітко визначеною, вона визнає коло різних умов, необхідних для трансформативної практики [20]. Ключовою характеристикою перетворюючої моделі є її ефективна інтеграція низки моделей, кожна з яких описує набір певних характеристик (цілі яких вирішуються в процесі) і які не можуть використовуватись окремо, бо вони швидше описують домінуючі характеристики конкретних підходів до неперервної професійної освіти. Це дає змогу створювати структуру, за допомогою якої її політика і практика може бути проаналізована [9], адже лише завдяки реалізації суперечливих програм та філософії можна проводити справжні дискусії між різ-

ними зацікавленими сторонами в освіті, що може призвести до трансформаційної практики [20].

Виявлені дві цілі, пов'язані з реформами в освіті і дитячих установах зокрема. Одна ціль – сприяти забезпеченню фахівців необхідними навичками, що передбачені реформами, тобто професійному розвитку, готувати фахівців до впровадження реформ. Ця мета узгоджується з моделями: навчання, виплати винагород та дефіциту. З іншого боку, професійний розвиток, метою якого є надання критики здійсненню реформ ьз метою підтримки вчителів для формування освітньої політики та практики більш природно узгоджуються з моделлю дослідження дій, трансформативною моделлю. Інші моделі (модель на основі стандартів, коучинга-наставництва та модель спільної практики) можна вважати перехідними в тому сенсі, що вони мають змогу підтримувати основні програми, сумісні з будь-якою з визначених двох цілей професійного розвитку.

Отже, якщо фахівцю потрібно буде навчитися інтегрувати різні моделі для підвищення рівня професійного розвитку, він вибирає для навчання трансформативну модель.

Особливістю неперервної професійної дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії є створення спеціальних коледжів для підвищення професійного рівня фахівця дошкільної освіти. Зокрема, з метою підвищення якості професійного розвитку фахівців як незалежний (статутний) професійний орган за рахунок початкового фінансування департаменту освіти у 2017 році було відкрито чартерний педагогічний коледж (ССТ). Цей коледж фінансується за рахунок передплати за членство та власні благодійні заходи. Фахівці з широкої спільноти освіти можуть записатися в різноманітні товариства за кошти й отримати доступ до проведення досліджень та підвищення рівня професійного розвитку. Ключовим елементом пропозиції є програма Chartered Teacher. Фахівцям пропонується програма сертифікації фахівців, пристосована до завдань чартерного коледжу. Завданнями програми є підвищення статусу професії та підтримка фахівців щодо набуття знань, вмінь, необхідних для вдосконалення професійного рівня та забезпечення найкращих результатів для дітей. Програма розрахована на 14 місяців. Успішне її завершення надає учасникам статус дипломованого фахівця, вона визнає знання, вміння та навички фахівця і є кроком у розвитку кар'єрного шляху, орієнтованого на ефективну практику в дошкільній групі [21]. Отже, для підвищення професійного рівня фахівця дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії створюють спеціальні колегії як статутні професійні органи.

Висновки. Як видно із зазначеного, у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірлан-

дії особливості професійного розвитку фахівців дошкільної освіти полягають у наведеному нижче:

заслужують на увагу дев'ять моделей неперервної професійної освіти фахівців дошкільної освіти, які нами схарактеризовано (навчальна модель, модель присудження нагород, модель дефіциту, каскадна модель, модель заснована на стандартах, модель тренінгу-наставництва, модель спільноти практики, модель дослідницької діяльності, трансформативна модель). Фахівці дошкільної освіти задля вирішення своїх педагогічних проблем професійного розвитку (підвищити свою управлінську компетентність, знання, вміння і навички; забезпечити перевірку емпіричного зв'язку між ефективністю роботи фахівця та розвитку дитини; розвинути навички в міжособистісному спілкуванні між колегами-фахівцями дошкільної освіти; розвинути дослідницьку діяльність; навчитись інтегрувати різні моделі тощо) можуть обрати для вдосконалення свого професійного розвитку, професіоналізму будь-яку з наявних у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії моделей неперервної професійної освіти; підвищувати професійний рівень фахівці дошкільної освіти можуть у спеціально створених коледжах за програмою сертифікації вчителів, після завершення якої отримують статус дипломованого фахівця, орієнтований на ефективну практику в навчальній дошкільній групі;

ми вважаємо, що запровадження у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії програми «введення в професію педагога-початківця» в навчальні заклади на державному рівні дуже важливе для молодого фахівця, адже в цей час відбувається підтримка особистості на шляху початку його професійного зростання. На нашу думку, цю ділянку потрібно науковцям детально вивчати і впроваджувати як прогресивну ідею у процес неперервної професійної освіти фахівців дошкільної освіти України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Quality Assurance Agency, 2018. URL: <https://www.qaa.ac.uk/>
2. Наставництво. URL: <http://dnz189.dnepredu.com/uk/site/nastavnistvo.html>
3. Бідюк Н. М. Професійна адаптація випускників вищих навчальних закладів до вимог сучасного ринку праці: світовий досвід. *Інноваційність у науці і освіті* : збірник наук. праць / Нац. акад. пед. наук України, Ком. пед. наук Пол. акад. наук, Хмельниц. нац. ун-т; [редкол.: В. Кремень (голова) та ін.; упоряд.: Н. Ничкало, І. Савченко]. Київ ; Варшава ; Хмельницький : Богданова А.М., 2013. С. 447–454.
4. Сабирова Д.Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Казань. 2008. 474 с.
5. Clutterbuck, D. Everyone Needs a Mentor. London : Institute of Personnel and Development. 1991.

6. 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. Pp. 297–309.

7. Rhodes, C. & Beneicke, S. Professional Development Support for Poorly Performing Teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs. *Journal of In-service Education*. 2003. № 29. Pp. 123–140.

8. Каптерев П.Ф. Метод и его применение. *Педагогика: Хрестоматія* / Уклад. : А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. Київ, 2003. 700 с.

9. Прокопчук О.І. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2016. 215 с.

10. 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>

11. Kirk, G., Beveridge, W. & Smith, I. Policy and Practice in Education: the chartered teacher. Edinburgh : Dunedin Academic Press. 2003.

12. Purdon, A. A National Framework of CPD: continuing professional development or continuing policy dominance. *Journal of Education Policy*. 2003. № 18. Pp. 423–437.

13. Solomon, J. & Tresman, S. A Model for Continued Professional Development: knowledge, belief and action. *Journal of In-service Education*. 1999. № 25. Pp. 307–319.

14. 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, Birmingham, 1–3 November 2002.

15. Marker, W. The Professional Development of Teachers, in T.G.K. Bryce and W.M. Humes (Eds) *Scottish Education*. Edinburgh : Edinburgh University Press, 1999.

16. Nieto, S. Challenging Current Notions of 'Highly Qualified Teachers' through Working a Teachers' Inquiry Group, *Journal of Teacher Education*, 2003. № 54(5). Pp. 386–398.

17. Wenger, E. Communities of Practice: learning, meaning and identity. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.

18. 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.

19. Burbank, M.D. & Kauchak, D. An Alternative Model for Professional Development: investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*. 2003. № 19. Pp. 499–514.

20. Henderson, D. Rift over Path to Chartered Teacher Status, *Time sEducational Supplement Scotland*, 15 March. 2002.

21. 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.