

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Т. Ключкович, І. Козубовська

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДОШКІЛЬНОГО

ВИХОВАННЯ

(методичні рекомендації)

Ужгород - 2022

УДК 371.134 (73)

Рецензенти :

доктор педагогічних наук, професор Товканець Г.В.

(Мукачівський державний університет)

кандидат соціологічних наук, доцент Іваць О.М

(Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти)

Затверджено

на засіданні кафедри загальної педагогіки та педагогіки

вищої школи факультету суспільних наук

(протокол № 1 від 30.08.2022 р.)

Відповідальна за випуск :

кандидат педагогічних наук, доцент Ваколя З.М.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
ОСНОВНА ЧАСТИНА.....	6
ВИСНОВКИ.....	30
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	31

ВСТУП

Сьогодні в зв'язку з реформуванням української системи освіти, в тому числі й дошкільної, прагненням України до повноцінної інтеграції в європейську і світову спільноту, чітко усвідомлюється потреба вивчення сучасного зарубіжного досвіду з метою впровадження найбільш прогресивних ідей у вітчизняний освітній простір.

Зокрема, викликає інтерес система дошкільного виховання у Великій Британії, основні тенденції та особливості розвитку змісту дошкільної освіти, побудови освітніх програм в сучасних дошкільних закладах.

Відомо, що британське дошкільне виховання має багату і тривалу історію. Теоретичні основи британської дошкільної освіти та її змісту сформувалися під впливом ідей таких відомих світових учених, як Ф. Фребель, М. Монтессорі, Р. Штайнер, Д. Дьюї, Ж. Піаже, Л., М. Макміллан, С. Айзекс та інші.

Сьогодні у Великій Британії спостерігається підвищена увага до питань навчання і розвитку дітей раннього віку, що супроводжується збільшенням кількості наукових досліджень, в тому числі компаративних, і масовим випуском спеціалізованої літератури. Велике значення надається формуванню високоєфективного змісту дошкільної освіти, адекватного потребам суспільства, цілям і задачам державної освітньої політики.

В сучасний період відбувається реформування британської освіти, вносяться серйозні системні зміни, що вплинули на програмно-методичне забезпечення дошкільного рівня. Розробка змісту освіти ведеться в зв'язку з конструюванням так званих «навчальних програм» (Curriculum), як домінуючого способу структурування та змістового наповнення освітнього простору. Удосконалення програм для дошкільної освіти передбачає постійний пошук нових науково аргументованих шляхів їх побудови, тому дослідження британських авторів, присвячені особливостям організації навчальних програм, становлять безсумнівний інтерес для української і світової педагогіки.

Зарубіжний досвід дошкільної освіти досліджується окремими українськими вченими (М.Аніщук, О.Бодаков, Є.Коваленко, О.Ляшенко та ін.),

проте особливості організації дошкільної освіти у Великій Британії, зокрема конструювання змісту освіти, поки що не знайшли достатнього відображення в наукових працях.

У пропонованих методичних рекомендаціях відображено розвиток британської системи дошкільної освіти, особливості створення навчальних програм («курікулумів») для забезпечення навчання і виховання дошкільників.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Вивчення розвитку змісту дошкільної освіти в Англії на сучасному етапі передбачає обов'язкове звернення до його витоків. Саме в процесі тривалого історичного періоду були закладені теоретичні основи формування освітнього змісту, намітились спільні дидактичні підходи, принципи його відбору і побудови, визначилися цільові установки. Під впливом ряду соціально-економічних, політичних і психолого-педагогічних чинників завдання і зміст англійської дошкільної освіти еволюціонував в єдності з розвитком типів дошкільних установ і становленням цілісної системи дошкільного забезпечення протягом двох минулих століть. Становлення і розвиток дошкільної освіти відбувався разом з початковою шкільною освітою. У 1816 - 1818 роках шкільний вік був визначений парламентом як вік від 6 до 12 або з 7 до 13 років, але багато дітей молодші цього віку відвідували школи зі своїми старшими братами і сестрами. Цікаво відзначити, що педагоги розробляли концепцію цілісного дошкільно-початкового рівня освіти.

Поширення громадського початкового або елементарного виховання для дітей з робітничих родин в Англії кінця XVIII – початку XIX століття головним чином пов'язано з діяльністю двох благодійних товариств, заснованих Дж. Ланкастером і Е. Беллом. Згодом школи, створені ними, стали розглядатися в якості єдиної Белл-Ланкастерської системи, яка практикує принцип моніторіального або взаємного навчання, коли старші учні навчали більш молодших. З дітьми займалися читанням, письмом і рахунком, було поширене механічне заучування напам'ять. Дж. Ланкастер розумів, що даний навчальний зміст і методи швидше придатні для дітей старше 7 років, але був змушений приймати дітей і з 4 років.

Паралельно з моніторіальними існували патронажні школи взаємодопомоги, що виникають спонтанно у відповідь на запити працюючих матерів, яким доводилося за помірну плату відводити дітей до літньої сусідки. Якщо остання мала якусь освіту, вона займалася з дітьми - навчала алфавіту, читання, а іноді й письма. Однак основою метою патронажних шкіл були

нагляд і елементарний догляд за дітьми. Більшість малюків, які відвідували їх, були молодші 5 років, тому багато вчених вважають, що патронажні школи і склали перший прообраз майбутніх власне дошкільних установ, поклавши початок системі дошкільного виховання в країні. Патронажні школи отримали досить велике поширення в Англії, і до 1820 року їх існувало вже понад три тисячі. Вперше дошкільний заклад, поєднаний з яслами, було відкрито в Великобританії Робертом Оуеном в Нью Ланарке (Шотландія) в 1816 році в рамках його «Нового інституту для формування характеру», де дітям забезпечувалися не тільки догляд і нагляд, а й початкова освіта. У період розквіту дошкільний заклад Р. Оуена відвідували близько 300 дітей у віці від 1 року до 6 років. У роботі з дошкільнятами багато часу відводилося співу, танцям, ходьбі під музику, грі на сопілці, основам географії та природознавства, ознайомлення з об'єктами тваринного і рослинного світу і явищами природи. Велика увага при організації навчально-виховного процесу приділялася вільній грі дітей, систематичного формалізованого навчання не проводилося. Р. Оуен прагнув сформувати майбутнього громадянина за допомогою неформального навчання і фізичних вправ, активно застосовуючи наочні, словесні і пошукові методи. Книги в навчанні маленьких дітей не використовувалися. Перебування в дошкільному закладі передбачало заняття в першій половині дня, харчування, сон і ігри на вулиці. Спочатку діти до 6 років виховувалися разом, але з часом дітям з 4 до 6 років була виділена окрема кімната. У віці 6 - 7 років вони переходили до класної кімнати, де починалося формальне навчання читанню, письму і рахунку, здійснювалося трудове виховання.

Ідеї Р. Оуена багато в чому випередили свій час. «Школа для маленьких дітей в Нью-Ланарке була першою раціональною школою для маленьких дітей, яка коли-небудь існувала в будь-якій країні, так як вона була першим практичним щаблем нової в усьому світі системи». «Інститут для формування характеру» викликав значний інтерес сучасників, в тому числі і за кордоном, і послужив моделлю для створення ще декількох дошкільних установ в Англії

(Спайтельфільд, Вестмінстер). Однак соціалістичні і атеїстичні погляди Р. Оуена, радикальна новизна його ідей, високі витрати на впровадження подібної освіти стали причинами того, що його освітня система не отримала належного поширення.

З 1820 року розпочинає набирати силу рух так званих «дитячих шкіл» (англ. Infant school), які беруть дітей від 1 - 2 до 6 - 7 років. Основною метою цих шкіл було моральне і соціальне визволення підростаючого покоління від негативного впливу вулиці і життя в умовах нетрів, початкове навчання і виховання дисциплінованої поведінки. Яскравим прикладом дитячих шкіл в Англії в 20 - 40-ті роки XIX століття можуть послужити дитячі школи по системі Самуїла Уїлдерспіна. Вони отримали досить велике поширення у другій чверті XIX століття, оскільки були економічно вигідними і виховували дітей у дусі релігійної покірності, що відповідало вимогам часу промислових криз 1825 - 1830-х років. У період з 1824 по 1834 рік було відкрито 150 дитячих шкіл по всій країні. Зміст і методи роботи в них докорінно відрізнялися від запропонованих Р. Оуеном. Завданням освіти було в короткий період часу (діти часто виходили на роботу вже у віці 9-10 років) забезпечити учнів мінімальним обсягом знань і навичок, а хто продовжує навчання далі - підготувати до наступного рівня освіти. С. Уїлдерспін прагнув адаптувати систему початкового шкільного навчання з урахуванням вікових можливостей маленьких дітей і використовувати її на дошкільному рівні. Наприклад, він вважав, що «перш ніж навчати мистецтву читання, письма та рахунку, у дітей повинні бути розвинені основні здатності спостереження, мислення й мови», а «головною метою шкіл для маленьких дітей є підтримка душі в невинному стані і корисному проведенні часу і головне - це моральне виховання». Проте, система С. Уїлдерспіна залишалася, в цілому, по шкільному інструктивною. В основі її лежало книжкове навчання, формалізовані уроки і заучування напам'ять. Діти сиділи на лавках рядами, розташованих ярусами. У класі було від 60 до 100 дітей. Стоячи перед аудиторією, викладач пояснював, демонстрував зразки дій, використовуючи наочні засоби навчання. Нерідко

йому допомагали старші учні. За допомогою механічних вправ, повторень і зубріння дітей навчали азам грамоти - читання, письма та арифметики. Проводилися також заняття з малювання олівцями або крейдою, де діти повинні були максимально точно скопіювати запропонований ним малюнок. Значний час відводилося релігійному вихованню, читання молитов.

Незважаючи на ряд позитивних моментів і значну популярність свого часу, система С. Уільдерспіна піддалася критиці в британській педагогічній літературі ХХ століття. Основним її недоліком з позицій сучасної науки став той факт, що «С. Уільдерспін відокремив дошкільну освіту від нового розвиваючого підходу в навчанні, введеного Р. Оуеном, і повернув її до інструктивної шкільної традиції». Таким чином, можна відзначити, що в першій половині ХІХ століття в Англії не існувало єдиної концепції дошкільної освіти та її змісту. З одного боку, актуальні соціальні завдання - орієнтація та догляд за дітьми, захист їх від впливу вулиці. З іншого боку, починають звучати освітні мотиви - навчання, і навіть враховувались вікові особливості навчання через гру. Піднімаються питання всебічного розвитку і виховання дітей. Однак в цілому сувора дисципліна, формалізовані методи навчання, заучування напам'ять характеризували більшість моніторіальних і дитячих шкіл. Випереджаюче свій час, Інститут Р. Оуена був більше винятком із загальних правил.

Дитячі садки, що відкриваються в Англії з другої половини ХІХ століття, представили собою ще один напрямок розвитку дошкільної освіти в Англії, відмінний від дитячих шкіл. Перший дитячий сад в Англії був заснований в 1851 році німецькими педагогами в Блумсбері (Лондон). Рух дитячих садків став бурхливо розвиватися в 70 - 80 роки ХІХ століття, а в 1888 році був заснований Національний Фребелевський Союз. Хоча кількість дитячих садків в Англії, які працюють за системою Фребеля, залишалася не дуже велика (обслуговували вони в основному заможний середній клас буржуа-іммігрантів і незначне число прогресивно налаштованих англійців), вони, зі своєю цілісною системою виховання, стали значним кроком вперед у вікторіанській Англії.

Фребелевські дитячі сади можна класифікувати як установи насамперед освітнього типу, орієнтовані на педагогічний експеримент і впровадження передових підходів в навчанні, розвитку та вихованні дошкільнят. Якість освіти в дитячих садах було досить високою. Зміст роботи з дітьми становили заняття, пісенні ігри, малювання, розповідь історій, ігри з природним матеріалом, самостійна творчість дитини. Велике значення надавалося сенсорному вихованню, розвитку мислення й мови.

Аналіз педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що значний вплив на розвиток дошкільної ланки мав Законодавчий акт 1870 року, який став першим державним законом про освіту в Англії. Закон закріпив ідею обов'язкової початкової освіти на державні кошти і визначив вік початку шкільного навчання як 5 років, офіційно включивши старших дошкільників 5-7 років в систему елементарних (початкових) шкіл. З цього часу британська освітня політика почала відрізнятися від Європи й Америки.

Розмірковуючи про причини такого раннього початку шкільного навчання, можна зробити висновок, що основним прагненням держави на той момент було прибрати дітей з вулиці. З іншого боку, раннє визначення працездатного віку (з 10 - 11 років) вимагало якомога швидше забезпечити підростаюче покоління початковою освітою. Існувало два типи елементарних шкіл: церковні, що містяться на добровольчі внески, і власне державні, засновані муніципальними шкільними радами. Відповідно до Закону про освіту, в елементарній школі вводилися регулярні іспити з читання, письма та математики для дітей від 7 до 13 років. Вік від 5 до 7 років, що залишився вільним від екзаменаційного контролю, склав окремий етап початкової освіти і зберіг за собою назву дитячої школи. Вона могла бути організована як самостійний навчальний заклад або як складова частина початкової школи. Дітей молодше 5 років було рекомендовано навчати окремо в спеціально організованих класах для малят. На основі цього можна зробити висновок, що дошкільний етап освіти (ясельний), на відміну від дитячого, відокремився в 70-і роки XIX століття і поширився на дітей від 2 - 3 до 5 років. Однак, поки

практично не існувало окремих навчально-виховних закладів для дітей тільки цього віку. Більшість дошкільнят продовжували здобувати освіту при елементарних і дитячих школах, не рахуючи незначної кількості дитячих садків і ясел, розрахованих на досить заможні верстви населення. Зусиллями благодійних організацій і лондонською шкільною радою було відкрито кілька безкоштовних дитячих садків і ясел, але їх було мало.

Таким чином, у другій половині XIX століття зміст освіти і підходи до організації навчально-виховного процесу для дошкільнят багато в чому залишалися під впливом початкової шкільної освіти. Якщо учням 5 - 7 років викладалося читання, письмо, математика, ручна праця, малювання, ритміка, то дітей до 5 років вчили правильно говорити, описувати картинки, знати алфавіт, марширувати під музику, готуючи їх до шкільного навчання. Слід зауважити, що, визнавши ефективність і доцільність розвиваючих підходів і методів навчання і виховання, деякі шкільні ради почали рекомендувати включати елементи системи Ф. Фребеля і І. Песталоцці в роботу дошкільних та молодших шкільних груп. Це говорить про те, що на збагачення змісту і педагогічної технології відчутний вплив став справляти науковий фактор. Особливою популярністю користувалися розвиток уваги, сенсорний розвиток, тренування зору і дрібної моторики рук. Наголошувалося на необхідності в творчих видах діяльності на противагу пасивній передачі знань. У найбільш передових школах і класах для дошкільнят стали з'являтися пересувні парти, дитячі іграшки, ляльки, виділятися час для вільної самостійної дитячої діяльності. Однак найчастіше навіть розвиваючі Фребелевські заняття для дитячого садка і предметні уроки по системі І. Песталоцці перетворювалися в формалізовані і стереотипні. В цілому складалася картина, що дозволяє говорити про досить низьку якість дошкільної освіти. Сидячи багаторусними рядами, цілий клас дітей, наприклад, механічно повторював вправи, слідуючи інструкціям вчителя. Велика кількість дітей в групах, нестача кваліфікованих педагогів, висока вартість Фребелевських матеріалів, тиск екзаменаційних стандартів з боку початкової освіти, відсутність чітких концептуальних підходів до розуміння її

специфіки, економічні чинники багато в чому заважали удосконаленню змісту, форм і методів навчання і виховання дошкільнят в кінці XIX століття. Ці проблеми отримали певне рішення в XX столітті.

На початку XX століття мотиви соціального порятунку дітей від зла вулиць, турбота про здоров'я і завдання фізичного розвитку залишалися пріоритетними в питаннях забезпечення громадського дошкільного виховання. Діти молодше 5 років, як і раніше, продовжували відвідувати або ясельні класи при початкових школах, або самі початкові школи, якщо ті надавали таку можливість. Так, провідні представники Фребелевського руху в Англії відкривали безкоштовні дитячі садки в бідних робітничих районах. Дитячі садки брали дітей 3-6 років, тоді як багато елементарних шкіл відмовлялися приймати дітей молодше 5 років через переповненість класів.

Таким чином, дитячі садки стали першими в Англії окремими від шкіл безкоштовними дошкільними установами. Одним з найбільш відомих був дитячий садок, заснований на кошти фонду Мікаеліс Гілда. У проспекті «Цілі безкоштовного дитячого садка Мікаеліс» акцент робився на виховання у дітей охайності і любові до порядку, а також розвиток моральних якостей. Зміст роботи з дітьми становили ручна праця, спів, танці, розповіді історій і дитячих віршів, творчі ігри, в тому числі з ляльками і ляльковими будиночками. Засновники безкоштовних дитячих садків бачили корінну відмінність своїх дошкільних установ від дитячих шкіл в тому, що в дитячих садах створювалися, всі умови для забезпечення рухової активності і вільної гри дітей, в них відсутнє формалізоване навчання, створювалися можливості для реалізації індивідуального підходу до дитини.

В роки першої світової війни зросла турбота держави і суспільства про молоде покоління. Це призвело до відкриття додаткових дошкільних установ, зокрема, почали відкривати ясельні школи. Це були перші безкоштовні муніципальні ясельні школи для дітей 2-3 - 5 років. Поступово, вже існуючі Фребелевські дитячі сади стали також називатися англомовним терміном «ясельні школи». Користуючись статусом громадських ясельних шкіл, вони

отримали можливість звертатися за урядовими субсидіями. Паралельно з розвитком мережі дитячих садків - ясельних шкіл спочатку на волонтаристській основі, а потім і за підтримки держави, відкриваються денні ясла. Вони брали дітей віком від року або навіть декількох місяців, а пріоритетним напрямком розвитку в них було фізичне виховання. До кінця першої світової війни дошкільні установи Англії чітко розділилися на ті, що забезпечують догляд, турботу про здоров'я і фізичний розвиток (денні ясла) і ті, на які висувають завдання всебічного розвитку, навчання і виховання (ясельні школи і класи). У 1919 році денні ясла були передані в підпорядкування місцевих органів соціального забезпечення, ясельні школи залишилися у відомстві місцевих органів народної освіти.

У період поширення безкоштовних дитячих садів, ясельних шкіл і класів у Англії, світову популярність починають набувати ідеї Марії Монтесорі. У 20 - 30-ті роки ХХ століття проникають вони і на Британські острови, хоча великого практичного поширення, однак, на той момент не знаходять. Багато з ідей М. Монтесорі були досить вороже сприйняті представниками англійського Фребелевського руху, які звинуватили італійського педагога в жорсткому формалізмі, концентрації на сенсорному розвитку, запереченні творчих можливостей дитячої уяви і обмеження функцій вихователя. Брак коштів на розвиток дитячих шкіл і дитячих садів також не міг сприяти закупівлі нового Монтесорі-матеріалу. Проте, все ж було відкрито кілька приватних Монтесорі-шкіл для дітей із заможних родин. Зауважимо, що згодом погляди на систему М. Монтесорі були переглянуті, і багато з них було запозичено при організації ясельних шкіл. Незважаючи на існування різних типів дошкільних установ, одним з центральних чинників в розвитку громадської англійської дошкільної освіти в цілому і її змісту, зокрема на протязі першої половини ХХ століття, стало створення концепції ясельної школи. Її розробка зв'язується з іменами таких британських вчених, як Маргарет Макміллан і Сьюзен Айзекс, що знаходяться під впливом ідей розвиваючої педоцентристської педагогіки. Справжня громадська кампанія з боротьби за ясельні школи була розгорнута

прогресивно налаштованими педагогами, асоціацією ясельних шкіл і прихильниками лейбористів, які стверджують значимість громадської дошкільної освіти в варіюванні стартових можливостей всіх верств населення.

В першій половині ХХ ст. підхід до організації освітнього процесу був досить гнучким, щоб малюк міг проявити ініціативу і вчитися пристосовуватися до різних ситуацій. Велика частина часу в розпорядку дня відводилася режимним моментам - харчуванню, гігієні, сну. Решту часу передбачалося займатися діяльністю, відповідно віковим особливостям вихованців. В цілому, вся діяльність поділялась на дві групи - вільна або самостійна дитяча діяльність і діяльність, яку спрямовують педагоги. Перша особливо високо цінувалася, оскільки вважалося, що дитина розвивається і вчиться краще в тих видах діяльності які вона вибирає для себе сама. Досить багато часу відводилося на гру дошкільника. Для оптимізації процесу навчання в грі педагогу рекомендувалося спостерігати за вільною грою і реєструвати спостереження, відзначаючи зміни і просування в дитячому розвитку. Допускалося непряме керівництво дитячою грою. Пряме навчання читанню, письму та арифметиці в ясельних школах і класах була небажане. Діти не сиділи рядами за партами, як в школі, а педагог ніколи не звертався до них як до цілого класу. Єдиний час, коли всі збиралися разом на щось подібне до фронтального заняття - це під час читання або розповідання історій і віршів, бесід на різні теми. При цьому дошкільнята розташовувалися на підлозі, навколо педагога. За обідом або малорухомими видами діяльності діти сиділи за столиками в групах по 3 - 4 особи. З ними проводилися невеликі дидактичні ігри-заняття з предметами, реалістичними іграшками, ляльками, мозаїкою і Монтессорі-матеріалом, а також заняття з малювання та ліплення. Були поширені комплексні заняття в підгрупах, які об'єднують в собі спів дитячих пісень, або читання, рух під музику (частіше фортепіанну) і навчання простим танцювальним елементам. Іноді дошкільнята практикувалися в грі на дитячих музичних інструментах. Крім цього, діти виконували фізичні вправи на

гімнастичній стінці і зі спортивними снарядами; займалися домашньою працею (накривання столів, витирання пилу, догляд за рослинами і тваринами).

Для вихованців організовувалися прогулянки в парк, екскурсії на різні об'єкти громадського призначення (залізничний міст, кузню, будинок, що будується), відвідування святкових заходів, тобто, проводилося ознайомлення дітей з навколишнім світом поза межами дошкільного закладу і вдома. В цілому в результаті відвідування ясельної школи дитина набувала нового досвіду, розвивалося її сприйняття дійсності, вона опановувала рухи, удосконалювала моторику рук, навчалася правильно реагувати на музику, літературу, мистецтво, поведінку інших людей, здобувала навички продуктивного спілкування.

Гостра потреба в дошкільних установах виникла у воєнний період. Сталося це в основному за рахунок збільшення кількості денних ясел, які брали дітей у віці вже декількох місяців і вирішували завдання догляду, охорони дитячого здоров'я і фізичного розвитку, що було найбільш актуально під час війни. Денні ясла відкривалися Департаментом соціального забезпечення, що знаходяться в підпорядкуванні Міністерства охорони здоров'я, в місцях, рекомендованих Міністерством праці. Міністерству освіти відводилася консультативна функція з координування освітньої роботи ясел. «Військові ясла» стали загальним терміном, що позначив дошкільні установи тих років, що об'єднали в собі медичні, соціальні та освітні функції. Після війни спільна робота трьох міністерств з організації дошкільного забезпечення припинилася, і поглибився розрив між денним доглядом за дітьми, що надаються в яслах від імені Міністерства охорони здоров'я, і дошкільним навчанням, реалізованим в ясельних школах і класах, які залишилися в відомстві Міністерства освіти. Законодавчий акт 1944 року зобов'язав місцеві органи народної освіти надавати ясельні школи і класи для дітей до 5 років. Незважаючи, на визнання значимості самостійної ясельної школи, відкривати ясельні школи і класи при початкових школах було значно дешевше, і дошкільна освіта після війни продовжує розвиватися в єдності з початковою, як і в минулому. Виділення

законом трьох ступенів громадської освіти: початкової, середньої і вищої - віднесло дошкільну освіту до категорії початкової, так і не визначивши її як окремий самодостатній етап. Дитяча школа (діти 5 - 7 років) ставала наріжним каменем всієї системи освіти, відповідальним за вирівнювання стартових можливостей дітей, що мають різне соціальне походження. Однак до кінця першої половини ХХ століття ефективність як дитячої школи у вирішенні цього непростого завдання, так і всієї шкільної системи, перебувала під питанням. Значні соціально-економічні та демографічні зміни, які змусили переосмислити сутність дошкільної освіти, відбуваються в Англії в післявоєнний період. Відзначимо, що крім соціально-економічних чинників, попит на дошкільне забезпечення був зумовлений формуванням нових наукових підходів і нового ставлення до навчання і виховання дітей раннього віку. Розуміння значущості дитячих освітніх потреб виникало з роботи передових ясельних шкіл 1930-х років, досвіду військових ясел 1940-х років, бурхливого розвитку науки і психолого-педагогічних досліджень післявоєнних років. Отримані дані свідчили про те, що тимчасова розлука з матір'ю і перебування в дошкільному закладі не тільки не шкодять дитині, але і сприяють розширенню її соціального досвіду і контактів із зовнішнім світом, підвищують можливості когнітивного розвитку. Поступово формується уявлення про дошкільну освіту, що доповнює домашнє виховання, а не заміщає його, в разі якщо вдома відсутні сприятливі умови для виховання дитини. Несприятливі умови починають розглядатися не тільки як матеріальні або фізичні, як в роки індустріалізації або війни, але і як психоемоційні, що часом навіть більш важливо і може мати місце незалежно від соціального статусу дитини. Продовжує утверджуватися значимість громадської дошкільної освіти для всіх верств населення. Незважаючи на це, дошкільна освіта залишалася в стані певної стагнації аж до другої половини ХХ століття.

Денні ясла, незважаючи на те, що багато з них були згорнуті в післявоєнний період, або отримали статус ясельних шкіл, продовжували залишатися характерною рисою державного дошкільного забезпечення.

Обслуговували вони в основному дітей з сімей з важким соціально-економічним становищем, неповних сімей та дітей з порушеннями в розвитку. Перебуваючи в підпорядкуванні міністерства охорони здоров'я, ясла забезпечували догляд за дітьми, приймаючи їх у віці декількох місяців, були відкриті протягом усього року і працювали довше, ніж ясельні школи. Ясельні ж школи, з точки зору режиму роботи, функціонували за аналогією з початковими школами, але в повоєнні роки стали приймати дітей тільки з 3 років, а не з 2, як раніше. Це остаточно визначило вік дітей, охоплених дошкільною освітою в Англії, як вік від 3 до 5 років. Приватні ясельні школи і ясла до деякої міри допомагали вирішити проблему нестачі дошкільних установ, але були доступні тільки для дітей заможних батьків. Якість наданих ними освітніх послуг варіювалася і нерідко була нижчою, ніж в державних дошкільних установах, хоч загалом догляд за дітьми і умови перебування у багатьох випадках були кращими.

Альтернативу приватної склала громадська ініціатива. У 1961 зусиллями батьків була відкрита перша ігрова група, котра поклала основу активного руху з розвитку ігрових груп і створення Асоціації ігрових груп. До 1971 року налічувалося вже 7 тисяч таких груп по всій країні. Вони обслуговували в три рази більше дітей дошкільного віку, ніж всі разом узяті ясельні школи і класи як в державному, так і в приватному секторі. Жодна з ігрових груп за програмними цілями і змістом роботи не змогла б скласти конкуренцію ясельним школам як установам освітнього плану, але в них надавалися умови для соціалізації дітей і спільної гри під наглядом дорослих. Це дозволяє характеризувати ігрові групи як дошкільні установи соціального плану, що віддають пріоритет завданням соціального розвитку. Спочатку ігрові групи були доступні в основному для середнього класу, але з введенням «Програми допомоги місту», а також з активізацією діяльності деяких благодійних фондів їх стали відвідувати і діти з робітничих родин. Проте без достатньої підтримки держави, групи створені на громадських засадах не можна було розглядати як повноцінну заміну інших форм дошкільної освіти. Лише в 1967 році було

рекомендовано збільшити кількість дошкільних місць за рахунок створення груп короткотривалого перебування. Передбачалося, що дошкільне забезпечення протягом цілого дня складе лише 15 відсотків від усієї дошкільної провізії. В цілому має місце пропаганда ідеї розвиваючої педагогіки і педоцентричного підходу, що справило великий вплив на відродження дошкільної руху. У 1969 році урядова «Програма допомоги місту» влила необхідні кошти і допомогла створити додаткові 10 тисяч місць для дошкільнят із спеціально позначених соціально і економічно неблагополучних районів (так званих «освітньо-пріоритетних областей»). До 1975 року цифра досягла 24 тисячі дошкільних місць, відкритих в рамках даної програми.

У 60-ті - 70-ті роки ХХ століття значна увага в освіті дошкільнят і молодших школярів стала приділятися мовному розвитку, який розглядався в тісному зв'язку з розумовим розвитком. Виникло чимало суперечок, що стосуються необхідності навчати дітей 5-7 років читанню і методів, які потрібно при цьому використовувати. Визнавалося, що неформальне ознайомлення дітей до 5 років з основами читання і письма проводити можна

і навіть корисно, але тільки після того, як дитина досягне певної швидкості і впевненості в оволодінні усним мовленням. Згідно з новим принципом позитивної дискримінації, особливе значення мовному розвитку надавалося в дошкільних установах в економічно несприятливих районах. Застосовувалися різні методи навчання читання, починаючи від методу «цілих слів» і закінчуючи прийомами звуко-фонетичного аналізу. В результаті було запропоновано використовувати змішаний метод, опираючись на індивідуальний підхід до дитини. В класній кімнаті рекомендувалося створювати середовище, яке сприятиме розвитку у дитини бажання читати і писати (наприклад, розвішувати різні написи; підписувати ігрові та дидактичні засоби). У 1967 році в дитячих школах були введені спеціально розроблені матеріали для мовного розвитку «Прорив до грамотності», в 1971 році - тестова і одночасно навчальна методика «Готовність до читання» молодших школярів, а згодом її варіант і для дошкільнят. У 1974 році впроваджується проект

Шкільної Ради щодо мовного розвитку дошкільнят, 1973-75 рр. дослідний проект-програма Шкільної Ради з розвитку комунікативних навичок у ранньому дитинстві. Програми ставили собі за мету розширення словникового запасу дітей з одночасним придбанням загальних знань про навколишній світ, досягнення рівня впевненого використання своєї мови і досить вільного і зрозумілого вираження думок, ознайомлення з дитячою художньою літературою. Крім цього, застосовувалися програми з навчання читання, запозичені з США (елементи проекту «Хедстарт», навчальної дитячої телевізійної програми «Вулиця Сезам»). Американські програми в цілому носили більш формалізований характер і підпорядковувалися спільній меті - підготувати дитину до початкової школи. Так, наприклад, в деяких освітньо-пріоритетних областях Англії була адаптована американська програма мовного розвитку. Вона була жорстко структурована і, викликала протест з боку англійських, вихователів, які прагнуть працювати в дусі фребелевських традицій. Однак, англійська державна освітня політика того часу вже велася в напрямку більшої структуризації і формалізації дошкільної освіти і була орієнтована на результат. (В 50-ті - 60-ті роки були також введені парціальні програми і для математичного розвитку).

Слід зазначити, що на початок 1970-х років уявлення про цілі дошкільної освіти було не досить чітким, вони часто формулювалися узагальнено як «забезпечення повноцінного розвитку кожної дитини». Це не дозволяло чітко визначити очікувані результати навчально-виховного процесу і ускладнювало можливість оцінювання проведеної з дошкільнятами роботи. Першою повномасштабною спробою встановити цілі дошкільної освіти став дослідницький проект Шкільної Ради «Цілі початкової та дошкільної освіти», заснований на опитуванні 578 викладачів в ясельних класах і ясельних школах. Опитувальник стосувався п'яти тем, які дозволили виділити провідні напрямки в змісті роботи дошкільних установ:

- Інтелектуальний розвиток дитини - (розвиток мови формування навчальних умінь, розвиток допитливості, формування понять).

- Соціальний і емоційний розвиток: (формування взаємовідносин, розвиток почуття відповідальності впевненості в собі, незалежності, самоконтролю).
- Естетичний розвиток (формування почуття прекрасного, розвиток форм і способів самовираження, вільне експериментування з художніми матеріалами та образотворчими засобами).
- Фізичний розвиток.

На основі результатів даного дослідження вченими Дж. Маккрішем і А. Махером (McCreech & Maher) було уточнено зміст роботи дошкільного закладу і відповідні цілі:

1. Соціальний, емоційний і моральний розвиток кожної дитини.
2. Інтелектуальний розвиток.
3. Мовний розвиток і навчання мови.
4. Естетичний і психомоторний розвиток.
5. Фізичний розвиток і санітарна освіта.
6. Зміцнення зв'язків між ясельної школою і сім'єю.

Запропонований авторами зміст, доповнений докладним описом педагогічних методів і технологій для досягнення цілей, можна розглядати в якості авторської програми для дошкільної освіти. Теоретичний підхід, в рамках якого Дж. Маккріш і А. Махер вибудовують свою програму, укладається, за їхніми ж словами, в «сучасну куррікулярну практику», яка передбачає побудову змісту і організацію навчально-виховного процесу відповідно до заздалегідь визначених цілей. У формулюванні цілей чітко простежується акцент на розвиток дитини, що відповідає розвиваючій традиції в педагогіці, стверджується підхід до дітей, заснований на принципі індивідуалізації. Цілі поділяються на завдання, докладно розкривають програмний зміст роботи з дітьми. Під зміст авторами підводиться фундамент з педагогічних технологій і методів, що дозволяють реалізувати його на практиці, щоб в результаті досягти запланованих цілей. На наш погляд, розробки Дж. Маккріша і А. Махер є серйозною заявкою на теоретично аргументовану побудову комплексної програми для дошкільного етапу. Досить складна історія

становлення англійської дошкільної освіти, яка призвела до виникнення різноманітних типів дошкільних установ, що знаходяться в підпорядкуванні різних відомств, визначила ті відмінності, які заважають формуванню єдиного уявлення про англійську дошкільну освіту до кінця 70-х років ХХ століття. Зарубіжними авторами були зроблені спроби об'єднати англійські дошкільні установи в групи і певним чином їх класифікувати. Так, в залежності від пріоритетів в цілях і змісті роботи можливо виділити три групи закладів. Серед них – денні ясла, які висувають на перший план завдання здійснення догляду за дітьми, виховно-освітнім питанням приділяється менше часу. Ігрові групи, клуби матері і дитини особливу увагу приділяють соціалізації, прищепленню навичок спілкування в процесі фізичного, інтелектуального, естетичного і морального розвитку. Ясельні школи і класи традиційно вважаються дошкільними установами освітнього типу. Вони мають на меті різнобічний розвиток дитини, в якому пріоритет надається інтелектуальному розвитку. Тут здійснюється підготовка до школи. Ясельні школи і класи при початкових школах пропонують найбільш збалансований і систематизований навчально-виховний план. Велика частина ясельних шкіл і класів утримуються на державні кошти, вони досить вільні у виборі загальноосвітнього характеру змісту навчання. Співробітники самі складають програми і плани роботи відповідно до вказівок, одержаних на спецсеминарах, конференціях і курсах. Затребувані тематичне планування і інтегрований підхід до відбору і побудови змісту навчально-виховної роботи. Деякі місцеві органи народної освіти розробляють рекомендації до організації педагогічного процесу, проте єдина програма, система контролю і оцінки в англійській дошкільній освіті 1970 - 1980-х років відсутні. Уважне вивчення зарубіжних джерел дозволило нам також виявити суттєву залежність рівня дошкільного забезпечення, якості наданого освітнього змісту від типу установи, виявити недолік скоординованості в їх роботі і наступності зі школою, констатувати переважання приватного сектора, встановити наявність небажаного поділу функцій навчання, розвитку, соціалізації і догляду між різними дошкільними

установами. Саме ці проблеми стали привертати до себе особливу увагу в останні десятиліття ХХ століття і знаменували початок сучасного етапу.

Аналіз наукового доробку зарубіжних дослідників дає можливість встановити, що у формуванні сучасного змісту дошкільної освіти Великої Британії проявляється суттєвий вплив такого напрямку західної дидактики, як теорія навчальних програм. Оперуючи багатозначним поняттям навчальних програм, курікулярна дидактика (теорія навчальних програм і змісту освіти) займається розробкою основних науково-практичних проблем навчання, змісту освітнього процесу, форм, методів, вивчає взаємозв'язок теорії і практики, взаємодії учасників навчального процесу. У науковій британській літературі можна знайти два основних значення поняття «курікулум» в сфері педагогіки.

У вузькому розумінні, курікулум (від лат. Currere) – це курс навчання, навчальний план, програма, що відображає зміст освіти. Згідно з британським Законом про освіту, структура навчальних програм включає три обов'язкові елементи: цілі навчання, освітні програми та рекомендації щодо оцінювання. Курікулум виступає як концептуальний і регламентуючий документ, який об'єднує в собі розділи та напрямки освітнього процесу, що визначає відповідність його цілей. Деякі зарубіжні дослідники вважають, що поняття «курікулум» в значенні «навчальний план, програма» проводить межу між формальною і неформальною освітою. Використання його при вивченні неформальних підсистем освіти (такою, наприклад, традиційно вважалася британська дошкільна освіта), може бути викликано бажанням впорядкувати і систематизувати її зміст. Впровадження документально зафіксованих навчальних програм в освітній заклад відбувається з метою структурувати його роботу. На рівні всієї системи освіти через розробку навчальних планів, програм здійснюється стандартизація і підвищується якість освіти. Застосування терміну «курікулум» в наші дні стає настільки всеосяжним, що форми, освіти, які не мають курікулярної основи, елементарним чином витісняються, як стверджують британські дослідники.

У більш широкому розумінні курікулум тлумачиться багатьма авторами не тільки як саме зміст освіти, але як цілісний процес взаємодії вчителя і учнів з приводу цього змісту, руху від цілей освіти до його результатів. Згідно з визначенням професора лондонського університету, одного з основоположників теорії навчальних програм в англійській педагогіці Д. Лоутона, курікулум – це «вся ситуація навчання». Вона включає в себе наступні складові: «(1) хто, (2) що викладає, (3) кому, (4) як, (5) навіщо, (6) з якими результатами». Сучасний фахівець з дошкільної освіти Т. Брюс [7; 8] виділяє в навчальних програмах три компоненти: дитину (кого ви навчаєте?), знання (що ви викладаєте?) і передачу знань дитині через навчально-виховний простір (як ви навчаєте?). Формуючи концепції навчальних програм, зарубіжні вчені пропонують різноманітні схематичні варіанти їх побудови. Ці графічні моделі, як правило, включають в себе ланцюжок, або цикл взаємопов'язаних елементів: цілі та завдання, зміст, організацію педагогічного процесу (планування, відбір засобів, методів і форм, створення предметно-просторового середовища), оцінку його результатів. При цьому зміст освіти ніколи не розглядається у відриві від інших компонентів навчально-виховного процесу, а поняття «курікулум» трактується як цілісна педагогічна технологія конструювання цього процесу. Курікулум, таким чином, охоплює практично всю систему навчання того чи іншого предмету.

На основі аналізу зарубіжної педагогічної наукової та навчально-методичної літератури, можна зробити висновок, що курікулум має кілька рівнів формування: 1) Визначений, офіційний, виражений в освітніх цілях і завданнях, змісті програм, підручників, навчальних матеріалів і посібників, методичних рекомендацій. 2) Реалізований в навчальних програмах, суть якого становить живий навчальний досвід, сам процес навчання і виховання, щоденні практичні ситуації, що складаються в класі. Це зміст роботи кожного педагога з конкретними дітьми та зміст видів діяльності, в які вони залучені. 3) Реалізований в навчальних програмах, результат навчання, виховання і

розвитку, рівень оцінювання дитячих досягнень, роботи педагога і функціонування програми, рівень підсумкового контролю.

Проміжне становище між першим і другим рівнем займає планування навчально-виховної роботи. З одного боку, це поки що текст, попередній задум, який виник в голові педагога і структурований на основі програмного змісту. З іншого боку, планування здійснюється з метою адаптувати досить узагальнену програму до умов конкретного дошкільного закладу. Це вже етап організації, наближений до реальної ситуації навчання. Важливою в сучасній курікулярній дидактиці представляється структурна єдність навчальних програм на всіх рівнях формування і тісний взаємозв'язок педагогічної теорії і практики при розробці, впровадженні та оцінюванні програм. Разом з питаннями мети і змісту освіти планування і поточний і підсумковий контроль складають стрижень даної дидактичної концепції, орієнтованої на всебічне врахування конкретних соціально-культурних умов забезпечення педагогічного процесу.

У курікулярній дидактиці виділяють два основні підходи до навчальних програм: як до «продукту» і як до «процесу». Ця різниця є істотною, тому що від неї залежить, чому буде віддаватися пріоритет в освітній програмі, і як буде здійснюватися її реалізація. У підході до навчальних програмах як до «продукту» акцент робиться на постановку цілей, орієнтованих на конкретний результат. Складання навчальних програмах розглядається в основному як науково-технічна справа з визначення завдань, планування змісту, його реалізації через ситуації на практиці, вимірювання та оцінку отриманого продукту – результату. Даний підхід багато в чому спирається на традиційну предметно-центристську педагогіку, в якій курікулум виступає засобом залучення найменших членів суспільства до культури і підготовки до наступних щаблів навчання і роботи шляхом освоєння ними спеціально відібраних знань і форм поведінки. Продуктивний підхід до навчальних програм набув особливого поширення в 1970-ті роки з розвитком професійно-технічної освіти та зміцнився в 80-ті - 90-ті роки після введення національних навчальних програм в школах. Освітні програми, розроблені в рамках даного

підходу, характеризуються вченими як «змістовно-орієнтовані». Більшість змістовно-орієнтованих програм зосереджені на успіхах дітей у майбутньому. Радість дитини від сьогоднішнього дня і її сьогоднішні досягнення в розвитку не є занадто суттєвими. Більш важливим вважається засвоєння знань, інформації, які згодом допоможуть дитині адекватно функціонувати в суспільстві. Основними методами навчання за такими програмами є тренування і заучування, що не дає дитині повного розуміння і осмислення досліджуваного. До недоліків змістовно-орієнтованих програм можна віднести і той факт, що в них мало уваги приділяється встановленню взаємозв'язків між різними галузями знань і видами завдань, особистого досвіду дитини. Крім того, стрімкі зміни в сучасному суспільстві змушують постійно оновлювати зміст навчання, щоб він не втратив своєї актуальності. Незважаючи на свою популярність, особливо серед політиків, управлінців та розробників програм, продуктивний підхід до навчальних програм піддавався критиці представниками «прогресивної» освіти, прихильниками педоцентризму, схильними романтизувати період дитинства і образ дитини. Другий підхід до навчальних програм як до процесу вписується в традиції освіти, сконцентровані на дитині, і вважає, що освіта є, перш за все, засіб розвитку індивіда. Підхід враховує динаміку розвитку дитини, орієнтуючись на те, що саме вікові та індивідуальні особливості, особистий досвід і інтереси дітей мають слугувати основою для визначення загальноосвітнього характеру.

Процесуально-орієнтовані програми прагнуть допомогти дітям вчитися, отримуючи задоволення від процесу навчання, що відбувається в даний момент. Вони більше уваги приділяють формуванню у дитини здібностей здобувати, структурувати, оцінювати, застосовувати на практиці і передавати інформацію. Головне – розвивати загальні навчальні вміння, розширювати життєвий досвід, а не запам'ятовувати специфічні факти, які, можливо, втратять свою актуальність в майбутньому. Для реалізації процесуально-орієнтованих програм надзвичайно важливі відповідним чином підібрані методи, засоби і форми навчання і виховання. Це багате і добре організоване навчально-

розвиваюче середовище, робота в невеликих підгрупах, ігрові, словесні і дослідницько-пошукові методи, баланс між самостійною діяльністю дітей і діяльністю, що спрямовується педагогом. Проте, навряд чи на практиці будь-які з підходів реалізується в чистому вигляді. Як відзначають вчені, більшість зарубіжних програм для дошкільної освіти поєднують в собі спрямованість як на процес, так і на результат, враховуючи принцип єдності змістової і процесуальної сторін. Однак в ході розробки програм нерідко виникають різні види компромісів між двома крайніми формами. На думку багатьох учених, оптимальним рішенням може стати тільки пошук золотієї середини, формування збалансованого загальноосвітнього характеру програм. Курікулум має поєднати в собі традиційні та прогресивні елементи. Підкреслюючи важливість раціонального відбору та структурування змісту в освітніх програмах, британські дидактики виділяють такі характеристики навчальних програм, як широту, збалансованість, релевантність, логічність, інтегральність, диференціацію, рух вперед і спадкоємність. Широта спостерігається, коли курікулум забезпечує дітей навчальним досвідом з усіх предметів і у всіх видах діяльності (це – розширений навчальний план). Курікулум обмежений (звужений), якщо фокусується лише на кількох навчальних областях. Збалансованість присутня, якщо курікулум надає відповідне (врівноважене) співвідношення навчального досвіду з усіх предметів і у всіх видах діяльності. Іншими словами, широта і збалансованість змісту дошкільної освіти передбачають поєднання різних галузей навчання і розвитку без домінування однієї з них. Диференціація загальноосвітнього характеру полягає в наданні учням завдань і занять, які чітко відповідають знанням і навичкам, набутим кожним з них на попередньому етапі навчання, тобто враховуються їх індивідуальні особливості. Поняття «релевантності» курікулуму можна охарактеризувати як істотність або важливість відібраного змісту для дітей, його зв'язок з їх реальним життям. Логічність навчального плану створюється, коли викладаються частини змісту освіти, поєднані між собою логічно зрозумілим способом. А просування вперед визначається як властивість

програми, завдяки якій можливе розширення знань, уявлень і навичок дій в логічній послідовності. Наступність трактується як зв'язок, який повинен встановлюватися між новими елементами змісту навчання і вже пройденими.

Дослідники, як вітчизняні, так і зарубіжні, стверджують, що зміст освіти є сьогодні одним з найбільш інтенсивно розвинених компонентів педагогічного процесу, що відображає соціальні, економічні, педагогічні, наукові зміни в житті суспільства. Так, Р. Перрі, наприклад, називає його «динамічним концептом». З оновленням змісту освіти пов'язано підвищення її якості. Тому категорії «зміни» і «розвитку» є принципово важливими для курикулярної дидактики. У філософії під зміною розуміється найбільш загальна форма буття всіх об'єктів і явищ, що представляє будь-який рух і взаємодію, перехід з одного стану в інший. Зміна включає в себе процеси розвитку, а також виникнення нових явищ в освіті, що охоплює як кількісні, так і якісні трансформації. Розвиток – це закономірна якісна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів, яку можна кваліфікувати як незворотну і цілеспрямовану. В результаті розвитку виникає новий стан об'єкта. Істотною характеристикою розвитку становить час, оскільки будь-який розвиток здійснюється в реальному часі, і тільки час виявляє його спрямованість. Загальною філософською теорією розвитку є матеріалістична діалектика, закони якої дають характеристику внутрішнього механізму, рушійних сил, загальної спрямованості і основних фаз розвитку. На основі різних формулювань зміни і розвитку навчальних програм в зарубіжній педагогічній літературі, можна зробити висновок, що на практиці цей процес проявляється двояко. З одного боку, мова йде про формування та реалізацію змісту освіти в конкретному освітньому закладі. З іншого боку, розвиток змісту може бути розглянутий більш глобально, на рівні державних систем освіти і протягом тривалих часових відрізків. В такому випадку зміна навчальних програм є «набором рішень, прийнятих щодо ситуацій навчання абсолютно різними особами на різних рівнях: політиками, практиками, педагогами; на національному, муніципальному, шкільному, але все частіше і на міжнародному рівні. Результатом розвитку навчальних програм може стати

розробка навчальних матеріалів, рекомендацій, навчальних планів, програм-посібників, що містять узагальнений досвід навчання, а також інструментарію для оцінювання та підсумкового контролю.

Британські вчені виділяють два шляхи розвитку курікулум: «зверху» (курікулум пропонується викладачам в готовому вигляді) і «знизу» (курікулум народжується з практики, за запитом суспільства, розробляється самими педагогами). Модель «зверху-вниз» є лінійна і ієрархічна модель зміни навчальних програм, вона механічно розділяє етапи формулювання і реалізації нових програм. Передбачається, що зміни в навчальному процесі можуть бути досягнуті директивами з боку керівних органів, наприклад, за допомогою узаконеної освітньої програми, яка відображає той зміст, який вважається доцільним (дає результат) з соціальної, культурологічної та економічної точки зору. Істотно значима саме матеріальна окупність вкладених коштів. Модель «знизу-вгору» віддає прерогативу локальним організаціям (школам) і ситуативним акторам (вчителям) в розробці, впровадженні та «донесенні» програмного змісту освіти дітям, а також у взаємодії з батьками. Існує ще одна модель розвитку навчальних програм: нововведення «зверху-вниз» приймається і по-своєму інтерпретується педагогами-практиками. Вони висловлюють думку про можливе комбінування першої і другої моделей. Ключовими поняттями тут стають діалог і взаємодія між двома зацікавленими сторонами. Тим не менше, більшість учених дотримуються думки, що процес формування навчальних програм завжди буде викликати дискусії.

Наприклад, пріоритетом для фахівців управління освітою є підготовка дітей до школи і орієнтація на курікулум-продукт. Для фахівців в галузі дошкільної освіти головним, очевидно, буде всебічний розвиток дитини, реалізація навчально-розвиваючого змісту в грі і акцент на процесуальну сторону навчання. У зв'язку з цим можна стверджувати, що курікулум – термін настільки ж соціально-політичний, скільки і професійно-педагогічний. Фактично, курікулум визначає, які знання дійсно важливі, які цілі і завдання будуть реалізовуватися, якими засобами і методами.

Визнання самоцінності дитинства і переміщення дитини в центр навчально-виховного процесу свідчить про те, що при відборі змісту освіти враховуються потреби та інтереси дітей, їх вікові та індивідуальні особливості. Подальший зміст навчання опирається на те, що дитина вже знає і вміє. Ці положення узгоджуються із загальними принципами природного, розвиваючого і в той же час доступного навчання, які є основою для таких принципів, як послідовність, поступовість і систематичність при реалізації освітнього змісту. Виходячи з постулату про цілісність особистості дитини та особливості процесу пізнання, британські дидактики дошкільної освіти передбачають комплексну побудову програми та інтегровану подачу навчального матеріалу.

ВИСНОВКИ

Під впливом низки соціально-економічних, політичних і психолого-педагогічних чинників завдання і зміст англійської дошкільної освіти еволюціонували в єдності з розвитком типів дошкільних установ і становленням цілісної системи дошкільного забезпечення протягом двох минулих століть. У процесі розвитку змісту дошкільної освіти у Великій Британії відбулася подвійна зміна освітніх парадигм. На першому етапі (1980-ті - 1996 рр.) намітився перехід від історично сформованого неформального підходу у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку до формалізованого продуктивного підходу щодо створення навчальних програм («курікулумів»). На другому етапі (1997 - 2008 рр.) утверджується процесуально-продуктивний підхід до побудови та реалізації змісту дошкільної освіти.

Комплексний вплив різних чинників на розвиток змісту дошкільної освіти у Великій Британії полягає в: поступовому розширенні завдань британських дошкільних установ від догляду і нагляду до всебічного навчання, виховання і розвитку; збагаченні змісту розділу «Знання і розуміння навколишнього світу» за допомогою ознайомлення вихованців з інформаційно-комунікативними технологіями, культурами різних народів, основами екології; тісному зв'язку змісту англійської дошкільної освіти зі шкільною, що проявляється в ранній підготовці до навчання грамоті та математиці (з четвертого року життя); значній увазі до фізичного розвитку і формування здорового способу життя дітей, розкриття їх творчого потенціалу і самовираження, трудовому, моральному вихованні та соціалізації дошкільнят; перехід від варіативного використання програмних документів до єдиного державного стандарту навчальних програм з метою підвищення якості і вирішення завдань наступності освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- 1..Birth to three matters. A framework to support children in their earliest years. An introduction to the framework. London: DfES, 2002. 118 p.
2. Dryden L., Forbes R., Mukherji P., Pound L. Essential early years. London: Hodder Arnold, 2005. 278 p.
- 3.A national curriculum for the early years /Ed. by A. Anning. Buckingham: O.U.P., 2005. 164 p.
4. Cox T., Sanders S. The impact of the national curriculum on the teaching of 5 year old. London: The Falmer press, 2004. 208 p.
5. Curtis A. A curriculum for the pre-school child: learning to learn. London: Routledge, 2008. 211 p.
6. Schwartz M. For whom do we write the curriculum? *II Curriculum Studies*. 2006. Vol. 38. № 4. P. 449 – 457.
7. Bruce T. Early childhood education. London: Hodder Arnold, 2005. 231 p.
8. Bruce T. Learning through play: Babies, toddlers and the Foundation Stage. Abingdon, Oxon: Hodder and Stoughton, 2001. 136 p.
9. Perry R. Teaching practice for early childhood. A guide for students. Abingdon, Oxon: Routledge, 2004. 214 p.
10. Hujala E. The curriculum for early learning in the context of society. *International journal of early years education*. 2002. Vol.10. №2. P.95-100.
- 11.Keating I., Basford J., Hodson E., Harnett A. Reception teacher responses to the Foundation Stage education // *International journal of early years*. 2002. Vol. 10. №3. P. 193-203
- 12.Contemporary issues in the early years: working collaboratively for children / Ed. by G. Pugh. London: Paul Chapman, 2001.223 p.
- 13.Drake J. Organizing play in the early years. Practical ideas and activities for all practitioners. London: David Fulton Publishers, 2003. 104 p.
14. Wood E, Attfield J. Play, learning and the early childhood curriculum. London: Paul Chapman, 2005. 248 p.

Навчально-методичне видання

Т. Ключкович., І. Козубовська.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

В авторській редакції

Підписано до друку 30.08.2022. Формат 60x84/16.
Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 2
Наклад 50 прим. Віддруковано на різнографі.

*Видавництво УжНУ «Говерла»
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців
виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3т №32 від 31 травня 2006 року*