МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ПАВЛА ТИЧИНИ

Наталія Іванівна Мельник

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Монографія

Умань – 2016

УДК 373.2.091.12.011.3-51:005.336.2-043.83(4-15)
Друкується за рішенням Вченої ради
Уманського державного педагогічного університету імені
(Протокол № 1 від 21 вересня 2016 року)

Автор:
Мельник Н. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

Рецензенти:
В. Г. Кузь, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань);
Л. В. Зданевич, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницьк);
С. І. Шандрук, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка (м. Кропивницький).

М 48 __ **Мельник Н. І.**
Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: теорія і практика: монографія / Н. І. Мельник. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. –392 с.

ISBN 978-617-525-195-9

У монографії здійснено аналіз сучасних теоретико-методологічних підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи. Представлено компаративний аналіз основних понять, пов'язаних з професійною підготовкою дошкільних педагогів, у вітчизняному та європейському освітніх вимірах. Охарактеризовано теоретико-методологічні та методичні основи організації професійної підготовки дошкільних педагогів у вищих навчальних закладах країн Західної Європи, досліджено механізми формування та розвитку професійної компетентності дошкільних педагогів у трьох західноєвропейських країнах: Німеччині, Франції, Великій Британії. Розглянуто історичні аспекти становлення та реформування системи вищої педагогічної освіти країн Західної Європи в контексті Болонського процесу, представлено порівняльний аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні, на основі якого розроблено перспективну модель професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів в Україні. Обґрунтовано перспективні напрями удосконалення професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів у системі вищої освіти України з урахуванням прогресивних ідей професійної педагогічної освіти країн Західної Європи.

Монографія адресована керівникам вищих навчальних закладів, науково-педагогічним працівникам, дослідниками, студентам, магістрантам, науковцям та працівникам системи післядипломної освіти, вихователям дошкільних навчальних закладів.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА…….....5
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ……...12
1.1. Концепція та науковий тезаурус дослідження проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи…….....12
1.2. Теоретичний аналіз вітчизняних наукових досліджень із проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи…….…….45
1.3. Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи як об'єкт наукового дослідження у вітчизняній та європейській педагогічній науці….51
Висновки до першого розділу…….....64
РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРАХ……...69
2.1. Диференціація понять «комптентності» та «компетенції» в українському та європейському наукових вимірах…….....69
2.2. Особливості визначення «професійної компетентності» у вітчизняній та європейській педагогічній теорії. …….....84
2.3. Структура професійної компетентності дошкільного педагога у вітчизняному контексті. ……..87
2.4. Структура професійної компетентності дошкільного педагога у західноєвропейському контексті. ……...99
Висновки до другого розділу……109
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ……..110
3.1. Європейський підхід, принципи та цінності у сфері суспільного дошкільного виховання як концептуальна основа «європейського простору дошкільної освіти»……..110
3.2 Сучасні концептуальні засади та наукові підходи до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи…….....119
3.3 Європейська освітня політика у сфері педагогічної освіти як стратегія професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи……..136
3.4. Європейська кваліфікаційна рамка як орієнтир якості професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи…….....155
3.5. Стандарти та профілі професійної педагогічної освіти в країнах Західної Європи…….……161
Висновки до третього розділу……...169
РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ…….172
4.1. Термінологічні особливості основних категорій системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи……172
4.2. Функціонування системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи в контексті освітньої політики……180
4.3. Освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.……206
4.4. Мережа освітніх інституцій професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині, Франції та Великій Британії……...231

4.5. Організаційно-методичне забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів у навчальних закладах країн Західної Європи: зміст, форми, методи та засоби……...238
4.6. Післядипломна професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: загальна характеристика...……..…….....253
Висновки до четвертого розділу……..……..260
РОЗДІЛ 5. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕРСПЕКТИВНИХ НАПРЯМІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ З УРАХУВАННЯМ ДОСВІДУ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ…….……263
5.1. Модернізація професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів…….……...….263
5.2. Порівняльний аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні……284
5.3. Розробка перспективної моделі професійної підготовки дошкільних педагогів……...…303
5.4. Використання позитивного досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у системі професійної педагогічної підготовки працівників дошкільної освіти України……307
Висновки до п’ятого розділу……...312
ПІСЛЯМОВА……...……...319
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……327
ДОДАТКИ……368
Додаток А…….....369
Додаток Б (Складові компетентності педагогічних і науково–педагогічних працівників)…….…371
Додаток В (Виміри «компетентнісної системи» дошкільної освіти» в Європі)….372
Додаток Г (Сфери професійної компетентності педагогічних працівників)……..379
Додаток Д (Принципи «європейського підходу в дошкільній освіті»)……380
Додаток Е (Вихідні положення розвитку освіти в ЄС (за дослідженням Л. П. Пуховської))….....384
Додаток Ж (Цілі, які мають першочергове значення для створення європейського простору вищої освіти та поширення європейської системи вищої освіти у
світі)……...…385
Додаток З (Провідні концепції педагогічної освіти у європейському вимірі)……386
Додаток К…….387
Додаток Л (Про затвердження Національної рамки кваліфікацій)……388

ПЕРЕДМОВА

Останні десятиліття XX-го ст. та початок XXI-го ст. ознаменувалися новими тенденціями розвитку суспільства, економіки, міжнародного партнерства (зв'язків і співпраці), науки, освіти, культури, цивілізації в цілому і набули загальносвітового характеру. Стрімкі трансформаційні зміни проявилися, насамперед, у процесах *глобалізації* та *інформатизації* різних сфер людської життєдіяльності, в інтенсифікації процесів *інтеграції* та *інтернаціоналізації* цих сфер у світовий економіко-політичний, соціально-культурний та освітній виміри, у створенні *світових інформаційних мереж*, проявились у виникненні *екологічної та безпекової загрози* людству. На сучасному етапі розвитку міжнародних (міждержавних) взаємовідносин відбувається активна переоцінка цінностей і теорій, коло яких стрімко розширюється і змінюється від загальновідомих фундаментальних індустріальних (*соціально-економічних*, *соціокультурних*, *індустріально-технологічних* та *функціональних)* до постіндустріальних (*інтелектуальних, духовно-просвітницьких).* Останні залучають до національного багатства, поряд з матеріальними, нематеріальні активи, а саме людські та інтелектуальні ресурси, що в свою чергу забезпечують формування людиноцентристського суспільства майбутньої цивілізації, найвищою цінністю якої є особистість, збереження її життя і здоров'я, налагодження її творчої комунікації з оточуючим світом та самореалізація. Провідна роль у розвитку такого людського потенціалу будь-якої країни беззаперечно належить системі вищої освіти, як основному фактору розвитку демократичного суспільства та становлення громадянської держави, і, яка відповідає за готовність наступної генерації до життя і успішної позитивної діяльності у сучасному світі.

Означені революційні зміни та тенденції ставлять нові виклики перед системою професійної підготовки фахівців різних галузей, а саме підвищуються вимоги до формування нового покоління спеціалістів, висококваліфікованих, компетентних, здатних до творчої самореалізації, особистісного розвитку та професійного самовдосконалення, відкритих до суспільства, із сформованою готовністю до вузької та широкої комунікації зі світом у контексті глобалізаційних процесів тощо. У зв'язку з цим кардинально змінюється стратегія розвитку вищої педагогічної освіти, коли першочерговим завданням є підготовка фахівців у відповідності з новими світовими стандартами та запитами, оволодіння не тільки вузькоспеціалізованими знаннями, але й їх рефлексія, адаптування до складних динамічних умов сучасної дійсності.

Входження вітчизняної системи вищої педагогічної освіти в європейський освітній простір, активний пошук українських науковців, практиків, громадських та державних діячів механізмів оптимальної адаптації сучасної освітньої системи до європейських стандартів, реформування відповідно до положень Болонської декларації та перехід на Європейську кредитно-трансферну модульну систему зумовлює, також перегляд підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні в цілому. Актуальність модернізації та реформування системи освіти представлено у Законі України «Про освіту» (1991) та Законі України «Про вищу освіту» (2014). Вихідні концептуальні положення щодо змісту й організації освіти ґрунтуються на основних засадах Конституції України, Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Державній програмі «Вчитель» (2002), Концепції педагогічної освіти (1998), а також інших державних нормативних документах щодо освітньої сфери (Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Національній програмі «Діти України», Законі «Про освіту», Законі «Про охорону дитинства») і дошкільної, зокрема,

(Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, Законі «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти).

Відповідно до означених документів методологія освіти надає пріоритет особистості і суспільству, фундаменталізації професійної підготовки, її гуманістичної спрямованості, демократизму, безперервності, варіативності та інноваційності. Якісна освіта забезпечує сталий демократичний розвиток суспільства, консолідацію усіх його інституцій, гуманізацію суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості [331, с. 3].

Професійна підготовка дошкільних педагогів у Європі впродовж останніх десятиліть є цінним джерелом для ґрунтовного аналізу, раціонального і всебічного осмислення та належна оцінка запозичення такого досвіду багатьма країнами світу в умовах формування єдиного світового освітнього простору. Це є особливо важливим для оновлення сучасної вищої педагогічної школи України і розв'язання актуальних питань її теперішнього та майбутнього. Особливий науковий інтерес, у контексті окреслених питань, становить досвід країн Західної Європи, які за висновком Організації економічного співробітництва та розвитку, є лідерами у галузі вищої педагогічної освіти і дошкільної зокрема. Перспективною і цінною для вивчення прогресивних ідей європейського досвіду є практика професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині, Франції та Англії. Вивчення досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи зумовлено також статусом зазначених країн, як провідних і високорозвинених країн світу, як країн із загальновизнаними традиціями і високоякісними показниками у галузі педагогічної освіти, а також наявністю перспективних здобутків у педагогічній науці та якісною роботою висококваліфікованого кадрового потенціалу, що забезпечується належною базовою професійною педагогічною підготовкою та післядипломною освітою. До того ж вивчення досвіду окремих європейських країн розкриває взаємовплив національних і європейських освітніх процесів, пропонує важливий орієнтир та джерело корегування національної державної освітньої політики, що обґрунтовує доцільність такого вибору.

Аналіз наукової літератури свідчить про велику кількість компаративних досліджень спрямованих на вивчення стану підготовки педагогічних кадрів за кордоном та співставлення теорії та практики вищої освіти України та країн СНД, на пошук механізмів адаптації та впровадження позитивного досвіду зарубіжних країн у вітчизняну систему педагогічної освіти. Так, праці А. М. Алексюка [6], В. І. Бондаря [41], присвячено відповідно порівняльно-дидактичному підходу до організації освітнього процесу у вищій школі, управлінським аспектам вищої освіти. Питання якості, ефективності та удосконалення сучасної системи вищої освіти, особливості сучасної філософії освіти представлено у працях, В. П. Андрущенка [12], І. А. Зязюна [100], В. Г. Кременя [138, .140], В. О. Огнев'юка [226], С. О. Сисоєвої [13]. Теоретико-методологічні засади неперервної вищої і педагогічної освіти в Україні та за кордоном вивчали В. Г. Кузь [147], Н. Г. Ничкало [214]; особливості функціонування системи вищої педагогічної освіти розкрито в працях О. А. Дубасенюк [280], В. І. Лугового [178]; Л. П. Пуховської [289], С. О. Сисоєва [316] і практика післядипломної освіти досліджена А. І. Кузьмінським [155], Т. Г. Сущенко [336]; організація освітнього процесу в умовах вищих навчальних закладах охарактеризована А. М. Алексюком [7], М. Б. Євтухом [83]; особливості становлення особистості педагога в сучасному світі стали предметом дослідження І. Д. Беха [23]; роботи О. В. Сухомлинської пов'язані з розробкою проблеми діяльності педагога в сучасному суспільстві та його ролі в демократизації освіти [333];

Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти в Україні в умовах інтеграції в європейський освітній простір представлена у багатьох роботах сучасних вітчизняних науковців: фундаментальні основи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти закладено в працях А. М. Богуш [35]; моделювання багаторівневої педагогічної освіти майбутніх вихователів у відповідності з європейською системою здобуття освіти відображено у наукових пошуках Л. В. Артемової [15]; тенденції розвитку сучасної освіти вихователів та дошкільної освіти зокрема у контексті інтеграції України в світовий освітній простір проаналізовано у праці О. Б. Полєвікової [256]; удосконалення підготовки фахівців дошкільної освіти під впливом глобальних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти вивчалось О. Б. Богініч [32].

З огляду на сучасні тенденції у формуванні вимог до результатів педагогічної освіти в категорії компетенції/компетентності особливе значення в контексті аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах західної Європи науковий інтерес становлять роботи: О. Я. Савченко, в яких компетентнісний підхід розглядається як чинник якості підготовки майбутнього вчителя [308]; О. С. Заблоцької, яка здійснила аналіз компетентнісного підходу з точки зору інновацій [86]; О. В. Овчарук досліджено перспективи впровадження компетентнісного підходу та особливості його реалізації у вітчизняній педагогічній освіті в цілому [222, 125]; І. П. Рогальською-Яблонською представлено особливості реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки вихователів в Україні [298]. Однією з перших робіт, в яких проаналізовано компетентнісний підхід у сучасній системі професійної підготовки дошкільних педагогів за кордоном, є праця О. В. Сулими [332].

Актуальні проблеми сучасної професійної підготовки вихователів в Україні у відповідності до європейського зразка досліджувалися Г. В. Бєлєнькою (змістово-процесуальний аспект навчання) [27]; О. Б. Богініч (сучасні технології професійної підготовки фахівців дошкільної освіти) [33], Н. В. Гавриш (проблема стандартизації у системі дошкільної освіти та професійній підготовці вихователів) [58], Л. П. Загородньою, С. А. Титаренко (формування професійної майстерності майбутніх вихователів) [89], Л. В. Зданевич (теоретичні та методичні основи підготовки вихователя до роботи в умовах інклюзивної парадигми сучасної дошкільної освіти) [96], Ю. М. Косенко (педагогічна взаємодія у професійній підготовці вихователів) [129], А. О. Корінною (етапи професійної підготовки майбутніх вихователів) [128], І. А. Княжевою (підготовка майбутніх фахівців в галузі дошкільної освіти в умовах євроінтеграції) [119], Л. В. Лохвицькою (психолого-педагогічні аспекти підготовки фахівців дошкільної освіти) [176], Т. І. Поніманською (зміст професійної підготовки) [264], Н. В. Рогальською (процесуальні особливості професійного навчання майбутніх вихователів) [297], Х. А. Шапаренко (формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу) [356].

Проблема професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи не ставала предметом спеціального окремого наукового дослідження. Вона не дістала сфокусованого висвітлення та дослідження і за радянських часів. Водночас зазначимо, що у межах праць, присвячених системам освіти в зарубіжних країнах, знаходили висвітлення окремі питання методології, організації, структури, змісту професійної підготовки фахівців дошкільної галузі.

Ґрунтовний аналіз наукової літератури, міжнародний досвід педагогічної освіти, теорії і практики, аналіз сучасної української системи підготовки вихователів та існуючих тенденцій розвитку вітчизняної вищої педагогічної освіти ми можемо говорити про наявність об’єктивних протиріч:

– між сучасним усвідомленням практикоорієнотваною сутністю освіти, визнанням людиноцентрованої системи освіти і домінуючою соціоорієнтованою парадигмою педагогічної практики вищих навчальних закладів;

– між вимогами, які ставить сучасне українське суспільство до сучасного фахівця дошкільної освіти та нездатністю системи вищої педагогічної освіти реалізувати свої дидактичні функції на належному рівні, що сприяють виконанню цих вимог, відсутністю практичних механізмів його формування в системі вітчизняної педагогічної освіти;

– між об'єктивною необхідністю врахування європейського досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів вітчизняною теорією і практикою та відсутністю фундаментальних порівняльних досліджень даного явища;

– між ідеєю нової філософії освіти фахівців дошкільної освіти, яка визнає за вихователем право вільного вибору форм, методів та засобів розвитку дітей в умовах дошкільних навчальних закладів (мати власну практику і досвід, незалежні від навчання), виявляти свою індивідуальність, реалізовувати потребу професійного самоствердження, бути суб'єктом соціальних відносин та традиційною суспільною позицією ставлення до фахівців дошкільної галузі, як до суб'єктів освітнього процесу, функції яких вбачаються у навчальній діяльності;

– між наявністю визначених європейськими стандартами професійної педагогічної освіти вимог та відсутністю теоретико-методологічних розробок практичної уніфікації та впровадженні їх в умовах української системи професійної підготовки педагогів і фахівців дошкільної освіти зокрема;

– між потребами суспільства в педагогічних кадрах нової генерації у дошкільній галузі та відсутністю методологічних та методичних засад їх підготовки, варіативних концепцій, моделей, новітніх світових освітньо-професійних програм цілісної професійної підготовки;

– між прагненням фахівця дошкільної освіти до якісної освіти, поглиблення професійної компетентності, удосконалення професійної майстерності та відсутністю сучасної інноваційної мережі освітніх закладів, що забезпечують постійний професійний розвиток;

– між необхідністю цілеспрямованого самовдосконалення педагогічних можливостей майбутнього фахівця дошкільної освіти та недостатньою опорою на досвід європейських країн як умови найбільш ефективного формування професійної компетентності, а також відсутністю реальних механізмів функціонування ефективних педагогічних систем, інноваційних методик та стратегій педагогічної підготовки та сталого самостійного професійного розвитку, реалізації загальноєвропейської концепції «освіти впродовж життя».

Отже, *актуальність дослідження* зумовлена суспільними вимогами пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні у нових соціально-педагогічних, економічних, політичних та культурних умовах, що має здійснюватись з урахуванням і використанням досвіду країн Західної Європи, завданням інтеграції нашої держави у світовий вимір вищої освіти, що вимагає адекватної конкурентоспроможної підготовки у визначеній галузі; теоретичною і практичною значущістю наукового визначення особливостей, специфіки, своєрідності професійної підготовки у трьох найбільш розвинених країнах Західної Європи: Німеччини, Франції, Англії; необхідністю підвищення рівня та якості вищої освіти.

Відтак, у монографії обґрунтувано теоретико-методологічні та методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, визначено шляхи використання позитивного досвіду підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у системі вищої педагогічної освіти в України.

Джерельною базою дослідження професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи слугували:

– міжнародні документи: офіційні документи ЮНЕСКО, Міжнародна стандартна класифікація професій, довідкові видання Європейського центру розвитку професійної освіти (Cedefop),

– загальні європейські офіційні документи: висновки, рекомендації, декрети, постанови, матеріали постіних конференцій європейських міністрів освіти, звіти з питань розвитку, забезпечення та поліпшення вищої педагогічної освіти серед яких: «Білий документ» Європейської комісії «Освіта і підготовка кадрів: викладання і навчання для вивчення економіки», документ «Рекомендації Європейського парламенту та Ради», програми «Європейського центру професійної освіти» від 2001 року; рекомендації та звіти Організації економічного співробітництва та розвитку в період від 1950-го року і до тепер, зокрема звіти по кожній з країн Західної Європи щодо розвитку системи педагогічної освіти «Анотація по країні: освітня політика у сфері дошкільної освіти, виховання та догляду у Франції» за 2004 рік, «Анотація по країні: освітня політика у сфері дошкільної освіти, виховання та догляду в Німеччині» за 2012 рік, та «Анотація по країні: освітня політика у сфері дошкільної освіти, виховання та догляду у Англії (Шотландії, Ірландії, Уельсу)»; документ Європейської Комісії документу «Спільні Європейські принципи щодо вчительських компетентностей і кваліфікацій» від 2005 року, звітні документи «Доповіді про прив'язку національних рамок кваліфікацій до ЄСК» за 2009-2010 (Ірландія та Сполучене королівство), 2010 (Франція), 2013 (Німеччина) роки; документи Європейської комісії «Комплексний звіт з правового регулювання професійних стандартів», «Інформаційний звіт по Франції» за 2003 рік; документ Європейського центру розвитку професійної освіти «Професійна освіта і навчання на більш вищих рівнях кваліфікації» за 2011 рік тощо.

– німецькі, французькі, британські офіційні документи, урядові постанови і матеріали з питань освіти – закони, нормативні документи, доповіді комітетів, указівки урядових комісій, а саме: документ французького міністерства освіти «Ключові засади педагогічної підготовки в реалізації реформи освіти» від 30 листопада 2015 року; документи Комітету з узгодження якості розроблених освітніх програм (Франція); документи та матеріали німецького Департаменту професійно-технічної та економічної освіти, документи постійної конференції міністрів Німеччини «КМК: Стандарти для підготовки вчителів: педагогічні науки» від 22 жовтня 2004 року; «Консультаційний документ з питань мережі кваліфікацій, що надаються у вищій освіті в Англії, Уельсі, Північній Ірландії та Шотландії» тощо;

– навчальні плани з підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, документи про вимоги щодо здобуття кваліфікаційного рівня дошкільний педагог в Німеччині – «Загальнодержавні вимоги щодо спільного контенту тематичних досліджень та змісту професійної підготовки у підготовці педагогів» від 16 жовтня 2008 року, Франції – , Великобританії);

– матеріали досліджень і вивчення регіональних міністерств з визначення стратегії формування та розвитку професійної компетентності дошкільних педагогів в країнах Західної Європи тощо;

– наукові дослідження роботи вітчизняних та зарубіжних педагогів-компаративістів, які займаються вивченням педагогічної освіти і практики формування професійної педагогічної компетенції дошкільних педагогів у європейських країнах і країнах Західної Європи зокрема;

– довідково-інформаційна література з проблеми дослідження: матеріали Національного інформаційного центру, фонди Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені

В. О. Сухомлинського, Державна науково-*технічна бібліотека* України, Національної бібліотеки та інформаційно-ресурсного центру Британської Ради, вітчизняні та європейські енциклопедії, словники, глосарії з професійної та педагогічної освіти, довідково-інформаційна база ІНТЕРНЕТ- мережі;

– національна довідково-енциклопедична література, словники та періодичні фахові видання; документи та матеріали, підготовлені представниками галузі дошкільної освіти – дослідниками, практиками; монографічні дослідження німецьких, французьких, британських та українських науковців, присвячені питанням теорії і практики професійної підготовки дошкільних педагогів, теорії і практики професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні на різних освітніх рівнях;

– європейська педагогічна періодика (European journal of teacher education, International Journal of Educational Research, Early Childhood Research Quarterly, Child Abuse & Neglect, Children and Youth Services Review, Infant Behavior and Development, Teaching and Teacher Education, The International Journal of Management Education, The Internet and Higher Education, Métiers de la Petite Enfance, British Journal of Educational Studies, British Journal of In-Service Education, Language Learning Journal);

– освітні портали, сайти провідних вищих навчальних педагогічних закладів країн Німеччини, Франції та Великої Британії;

– сайти та інформаційні потрали Міжнародної Академії Освіти та Міжнародного Бюро Освіти, Асоціації педагогічної освіти в Європі; сайти та інформаційні ресурси Дитячого фонду ООН – ЮНІСЕФ, Програми розвитку ООН – ПРООН, Організації європейського співробітництва та розвитку – ОЕСР, Міжнародного департаменту стандартів, а також Федерального міністерства освіти і науки Німеччини, Федерального міністерства економіки та Інституту професійної освіти Німеччини, Порталу з актуальними даними, фактами й інформацією про Німеччину; сайти та інформаційні потрали французького Міністерства освіти і науки, Управління сертифікації та соціального партнерства та Національного центру наукових досліджень, а також сайти Департаменту освіти Об'єднаного Королівств, Управління кваліфікації та навчальних планів, Шотландського управління кваліфікацій, Управління кваліфікації, навчального плану та оцінювання Уельсу, інформаційні ресурси Ради з питань навчального плану, іспитів та оцінювання, Агентства розвитку галузевих навичок і Ради з галузевих навичок у Британії тощо;

– матеріали приватного листування з представниками західноєвропейських вищих навчальних закладів, центрів професійного вдосконалення та розвитку педагогів, розвивальних та транскультурних центрів розвитку освіти, центрів інклюзивної освіти, представництв асоціацій дошкільної освіти та соціальної підтримки, в яких здійснюють професійну підготовку дошкільних педагогів; матеріали та дискусії Інтернет-форуму німецьких, французьких, британських освітян дошкільної галузі.

На основі проведеного дослідження процесу професійної підготовки дошкільних педагогів у різних організаційно-освітніх інституціях країн Західної Європи з введенням до наукового обігу маловідомих і невідомих матеріалів обґрунтовано особливості розвитку теорії та практики професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та виявлено специфіку цього процесу; сформовано цілісну картину розвитку професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах західної Європи в другій половині XX ст. на початку XXI ст. як у сфері наукових педагогічних досліджень, так і у практичному вирішенні проблеми організації ефективного формування, удосконалення та розвитку професійної компетентності дошкільних педагогів у навчальних закладах країни різного

освітнього рівня, форм, типів власності; виділено провідні тенденції розвитку професійної освіти дошкільних педагогів; визначено шляхи використання позитивного науково-практичного досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи в умовах вітчизняної системи педагогічної освіти.

Автор монографії брала безпосередню участь у програмах міжнародного стажування та обміну досвіду (в рамках програми НАПН та проекту співробітництва Київського університету Бориса Грінченка (Україна) та Гайдельберзького педагогічного університету (Німеччина); освітня поїздка до Французького університету м. Ліон), а також в обговоренні проблем реформування вищої педагогічної освіти в країнах Західної Європи з німецькими, французькими, англійськими та українськими колегами, практиками дошкільної освіти з безпосередньою участю на міжнародних науково-практичних конференціях, їх апробацією у виступах на конференціях та інших форумах, у лекціях для фахівців дошкільної освіти та студентів; апробацією матеріалів дисертації на воркшопах, тренінгах, відкритих лекціях та засіданнях наукового гуртка.

РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

1.1. Концепція та науковий тезаурус дослідження проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи

Демократичний розвиток української держави, базованого на гуманістичних преференціях у суспільстві, докорінні зміни у соціально-економічному просторі, реформування та модернізація всіх галузей в України відбуваються в умовах інтенсивної інтеграції країни в міжнародну та європейську спільноту, переоцінки духовних цінностей та пріоритетів соціуму, зміни світоглядних орієнтацій, формування визначеної громадянської позиції, самоідентифікації і національної свідомості. Зазначені тенденції, які характеризуютися також радикальними масштабними перетвореннями в системі освіти в цілому, і, особливо, в системі професійної підготовки педагогічних кадрів зокрема. Так, нові завдання вітчизняної вищої педагогічної освіти повинні бути спрямовані на поетапну реалізацію загальносвітової концепції «освіти впродовж життя», яка забезпечуватиме формування та розвитку позитивськи спрямованого «суспільства знань» [435], кожний представник якого: має активу життєву позицію та широке коло інтересів: є носієм демократичних і гуманістичних життєвих цінностей; є цілісною особистістю здатною до творчої професійної самоактуалізації і самореалізації, до відкритої взаємодії з усіма членами соціального оточення, до постійного особистісного зростання через самоосвіту впродовж усього життя.

Загальновідомий факт, що формування такої особистості та її освіту необхідно починати з ранніх років життя людини. Так, про важливість та значення періоду дошкільного дитинства йдеться, як в міжнародних нормативно-правових документах: Конценції ООН про права дитини [127], документах ЮНЕСКО з освітньої політики в сфері дошкільної освіти [573], звітах ЮНЕСКО «Внесок дошкільної освіти в інтересах сталого суспільства» [599, с. 6-9], резолюціях організованих ЮНЕСКО міжнародних конференцій, що присвячені визначення та визнання стутусу дошкільного дитинства [540, с. 41]; так і вітчизняних: Національній програмі «Діти України» [275], «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» [274], законах України «Про освіту» [94], «Про дошкільну освіту» [93], «Про охорону дитинства» [95], Базовому компоненті дошкільної освіти [19, с. 4].

З огляду на зазначене найперше, на що повинна бути спрямована увага та діяльність громадських активістів, діячів культури, політиків-реформаторів в процесі становлення та розвитку правової держави це – дошкільне дитинство. Дитинство, за визначенням вітчизняних науковців (А. М. Богуш, О. В. Варяниці, Н. В. Гавриш, С. М. Курінної, І. П. Рогальлької-Яблонської) – «…найважливіший період у житті людини», а «…інвестиції, вкладені в дитинство сьогодні, обов'язково повернуться суспільству сторицею: гуманізмом, демократією, громадянськістю, цивілізованістю» [75, с. 73].

Період дитинство В. О. Сухомлинським визначено як: «справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя» [334, с. 15]. Видатний педагог підкреслював, що: «від того, яким воно було, хто супроводжував дитину в дитячі роки, що увібрали її розум і серце з навколишнього світу, залежать якості її як особистості», а кожну якість належить відшліфовувати батькам дитини, педагогам, суспільству [334, с. 15].

Фундаментально обгруновано філософсько-педагогічну сутність та значення феномену «дитиноцентризму» у працях В. Г. Кременя, в яких він визначає його як «серцевинну ідею змін в освіті і суспільстві» [138]. Академік підкреслює, що суспільство зможе бути ефективним, гуманним і демократичним, якщо людиноцентризм буде затвердженим у суспільному житті як основа для створення умов плідної діяльності кожної людини в ньому [138, с. 17]. Учений наголошує, що «..ідея дитиноцентризму має проходити червоною ниткою в усіх змінах реформації і модернізації системи освіти» [138, с. 17].

Отже, одним із найважливіших факторів забезпечення розвитку динамічного, ціннісно-орієнтованого суспільства є «щасливе дитинство» кожного його представника, яке залежить не лише від психологічного клімату в сім'ї, але й від якості першої ланки всієї системи освіти – дошкільної, яка безпосередньо впливає на особистість в період дошкільного дитинства. Відправною точкою якості дошкільної освіти будь-якої країни є професійна підготовка педагогічних кадрів для цієї системи, оскільки, за дослідженнями вітчизняних і зарубіжних учених та дослідників якість дошкільної освіти визначається професіоналізмом педагогічних кадрів [75], які впливаючи на розумовий, соціальний та емоційний розвиток особистості з дошкільного дитинства її успішність у подальшому житті та, як наслідок, формують загальний портрет суспільства в цілому. Тож яким він вийде «гармонійним, збалансованим» чи «дисгармонічним, деструктивним» великою мірою залежить саме під перших педагогів, які працюють з дітьми – вихователів, вихователів-методистів, керівників гуртків, музичних керівників, логопедів, психологів при дошкільних навчальних закладах, керівників чи директорів дошкільних навчальних закладів тощо.

Як свідчить аналіз та актуалізація проблем і сучасних тенденцій суспільно-політичного розвиту України, соціальне замовлення у сфері дошкільної галузі полягає не лише у наявності вихователя-ретранслятора знань», але й у формуванні вихователя-педагога нової генерації, особистісні характеристики якого визначаються: вмінням акумулювати, створювати і передавати конструктивні знання; спроможністю організувати освітній процес у освітніх закладах, зорієнтованого на розвиток творчого, критичного й самостійного мислення дітей, на альтернативне розв'язання ними поставлених завдань; вмінням раціонально поєднувати особистісний та діяльнісний підхід в організації процесу навчання, виховання та розвитку; здатності до самотивації та активізації пізнавального інтересу і прагнення до пізнання законів перебігу різних педагогічних явищ у процесі дослідницької діяльності в умовах вищих навчальних закладів; вмінням впроваджувати такі форми навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку, які сприяють оволодінню досвідом різних видів діяльності та здатністю до самоучіння та професійного вдосконалення впродовж життя. В умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації, останнє є надзвичайно актуальним у процесі формування якісно нової генерації суспільства, оскільки позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін [125, с. 9].

Зазначимо, що в історичному контексті концепція освіти впродовж життя має кілька періодів. Так, перші теоретичні розробки з проблем неперервної освіти з'явилися в першій чверті XX ст. у працях англійських дослідників. У публікацях, присвячених цій проблемі, ішлося переважно про освіту дорослих як порівняно малорозроблене питання теорії і практики. У 1919 р. в доповіді Британського міністерства освіти наголошено, що навчання повинно бути доступним усім дорослим людям, а не тільки обраним, оскільки воно є складовою суспільного життя. Цій проблемі була присвячена спеціальна конференція, проведена в 1929 р. у

Кембриджі, а після Другої світової війни під керівництвом ЮНЕСКО аналогічні конференції пройшли в Ельсинорі (1949 р.), Монреалі (1960 р.) і Токіо (1972 р.) [99].

Історичне становлення розвитку концепції освіти впродовж життя за різними підходами охоплює три або чотри етапи етапи. У періодизації вітчизняних дослідників трохетапний роквиток представлений такими характеристиками:

1. Перший (до 60-х років XX ст.) – період теоретичного становлення, розроблення системи післяшкільної освіти дорослих для забезпечення освітою дорослі, які не отримували шкільного навчання;

2. Другий (60-70 рр. XX ст.) – період, який характеризувався концептуальними змінами до розуміння терміну «непевна освіта», визначення системності процесу неперервногонавчання;

3. Третій (від 70-х рр. XX ст. до тепер) – період кардинальних зміщень акцентів неперервної освіти з вузького навчальноорієнтованого характеру на розуміння «неперервності» як засобу, що надає можливість особистості адаптуватись до змінюваних умов життя, сприяє її мобільності, допомагає пристосуватись і реалізуватись в умовах безробіття, інфляції, конкуренції тощо [181, с. 190].

Поклавши в основу аналізу трактування сутності феномена і хронологічний аспект, В.Г. Онушкін виділяє чотири етапи. На першому (50-і – початок 60-х рр. XX ст.) етапі вивчення проблеми неперервна освіта трактувалася як освіта дорослих з метою компенсації недоліків шкільної освіти або як поповнення знань у зв'язку з вимогами життя. На другому етапі (60-ті рр. XXст.) – як підвищення кваліфікації для більш ефективної участі людини у виробництві. На третьому етапі (кінець 60-х рр. XXст.) – неперервну освіту стали вважати необхідністю для одержання кваліфікації, необхідної для роботи у різних галузях. Нарешті, на четвертому етапі (середина 70-х рр. XX ст..) робиться наголос на освіті, що сприяе адекватній адаптації до життя в сучасному суспільстві [74].

Запрпоновані періодизації розвитку неперервної освіти є цілком правомірними, оскільки в них зроблено спробу показати еволюцію цього поняття та її концепцію. Тож розділяючи думку Т. М. Десятого, вважаємо, що така періодизація дає змогу зафіксувати переломні етапи в осмисленні соціологією феномену та ідеї неперервної освіти.

Для визначення філософсько-педагогічної категорії «безперервної освіти» на сучасному етапі у вітчизняних та зарубіжних наукових джерелаж та офіційних документах використовується низка термінів: «освіта дорослих» (adult education); «продовжена освіта» (continuing education); «подальша освіта» (further education); «відновлювана освіта» (recurrent education) як освіта протягом всього життя шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, головним чином з роботою; «перманентна освіта» (permanent education); «освіта протягом життя» (lifelong education); «навчання протягом життя» (lifelong learning). У кожному з цих термінів зроблено акцент на певній стороні явища, але загальною є ідея довічної незавершеності освіти для дорослої людини [233].

У книзі опублікованою комісією ЮНЕСКО «Учитися бути» під поняттям «неперервна освіта» розуміють «усі форми, моменти і прояви освітнього акта» [370, с. 163.]. Під неперервною освітою, європейський дослідник Г.Даве розумів процес особістісного, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний із метою удосконалювання якості життя як індивідів, так і їхніх общин [426].

Проблемі неперервності освіти присвячені дослідження Н.В.Абашкіної, С. Алферова, А. Вербицького, Б. Гершунського, І. Зязюна, Г. Ільїна, В. Кременя,

М. Кларіна, В. Кудіна, А. Лігоцького, М. Махмутова, П. Новікова, Н. Ничкало, Л. Пуховської, С. Сисоєвої та ін. За твердженням української ученої, академіка Н. Г. Ничкало: «…неперервність професійної освіти, як світова тенденція, формується у другій половині XX ст. Саме в цей період посилилася тенденція до міжнародного співробітництва в галузі професійної освіти. Насамперед ідеться про широку діяльність ООН, ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці (МОП), які ухвалили документи з проблем професійного навчання різних категорій населення [216].

Отже, неперервна освіта або освіта впродовж життя – процес, що складається з базової, вищої та післядипломної освіти, передбачає послідовне чергування навчання в системі спеціально створених освітніми закладами умов подальшої професійної підготовки. Відтак, процес формування особистості у системі «безперервного навчання» складається з двох етапів: базова освіта – загальна освіта, підготовче навчання та виховання, що передує професійній діяльності особи; та післябазова (післядипломна) освіта – подальше навчання та виховання, поєднані з практичною діяльністю у сфері суспільного виробництва.

Серед функцій безперервної освіти виділяють: розвиваючу (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання); компенсуючу (заповнення пробілів у базовій освіті); адаптивну (оперативна підготовка й перепідготовка в умовах мінливої виробничої й соціальної ситуації); інтегруючу в незнайомий культурний контекст; функцію ресоціалізації (повторної соціалізації). У змісті безперервної освіти прийнято виділяти три основні значимі компоненти, пов’язані з навчанням дорослого населення: навчання грамотності в широкому сенсі, включаючи комп’ютерну, функціональну, соціальну та ін.; професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації (job qualification); загальнокультурну додаткову освіту, не пов’язану із трудовою діяльністю (life qualification) [233].

На думку українського ученого І.А.Зязюна, «важливішими цілями створення системи неперервної освіти є, по-перше, творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності. І, по-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, але й стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток [101, с. 9].

У документах Ради Європи зазначено, що навчання протягом життя як один з основних компонентів європейської соціальної моделі, є також рушійним чинником ринку праці, сприяє соціальному забезпеченню, економічному зростанню і конкурентоспроможності в суспільстві [536].

В Меморандумі Європейської Комісії від 2000 року було визначено шість пріоритетів розвитку освіти впродовж життя, серед яких:

1. Визнання цінності знань (осмислення важливості навчання, особливо неформального і спонтанного);
2. Інформація, профорієнтація і консультування (система неперервного доступу до якісної інформації щодо можливостей навчання впродовж всього життя);
3. Інвестиції в навчання (значне збільшення рівня інвестицій в людські ресурси для розвитку найціннішого капіталу – населення Європи);
4. Наближення можливостей навчання до тих, хто навчається (розвиток дистанційного навчання);
5. Базові уміння (гарантія набуття і постійного оновлення умінь, необхідних для усталеної участі в житті суспільства, заснованого на знаннях);
6. Інноваційна педагогіка (розробка ефективних методів навчання

впродовж життя і всеосяжного навчання, яке охоплює формальне, неформальне і позаформальне (спонтанне) навчання) [230].

Тож, філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти, за положеннями передбачає багатовекторне ціле покладання:

- пролонговане цілеспрямоване засвоєння особистістю соціокультурного досвіду із використанням усіх ланок освітньої системи;

- дотримання принципів організації чинної системи освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя.

- забезпечення логічного взаємозв'язку і наступності різних ланок освіти. Особливий акцент в освіті дорослих зроблено на підвищенні кваліфікації, перепідготовці кадрів у процесі зміни професії, адаптації до зміни соціальних умов, тобто процесах, які відбуваються за межами базової освіти [233].

Керівними принципами політики розвитку навчання протягом життя, які визначені Європейською стратегією зайнятості (European employment strategy) і погоджених 22 липня 2003 року було визначено:

- зоорієнтованість органів державного управління на дефіцит робочої сили з відповідними навичками;

- імплементація державою всебічних стратегій навчання протягом життя, з метою озброєння громадян навичками, необхідними у сучасному глобалізованому суспільстві;

- необхідність збільшення інвестицій в людські ресурси, особливо через навчання дорослих у процесі їхньої професійної діяльності [458].

Засадничі положення концепції навчання впродовж життя, які презентовано в документах різних інституцій Європейського Союзу реалізуються на трьох рівнях:

– національному – передбачається досягнення різноманітних цілей (економічних, соціальних, політичних, культурних, персональних);

– інституційному – визначення в рамках положень місії та університетських планів, створення відповідних університетських структур;

– університетському – на рівні університетських підрозділів відбувається безпосередня імплементація взаємозв'язку між концепцією навчання впродовж життя та змістом університетських програм [361, с. 66].

Як слушно зазначає, М. В. Рижаков [303]: «…традиційне розуміння неперервного навчання базується на ідеї послідовного руху людини в межах основного «стовбура» освіти: дошкільне навчання – початкова школа – середня школа – вища школа – підвищення кваліфікації. Послідовний взаємозв'язок етапів та ланок складає систему та «горизонталь» неперервності освіти. Тож, в аспекті мети та змісту в такій системі пріоритетності набуває вища школа, яка і визначає діяльність усіх інших ланок освіти. Відтак, у контексті професійної педагогічної освіти концепція навчання впродовж життя передбачає необхідність і можливість здобуття на кожному їз життєвих етапів необхідних для професійної діяльності знань, практичних умінь та удосконалення навичок, які водночас сприятимуть підтримці активної самореалізації особистості впродовж життя. Підвищення якості й ефективності всієї системи вищої освіти, дозволить будь-якому педагогу швидше адаптуватися до постійно оновлюваних соціальних процесів, сприятиме забезпеченню потреб педагогічних працівників різних навчальних закладів у навичках і компетентностях, відповідно вимог сучасності.

Проблема забезпечення освіти впродовж життя на сучасному етапі розвитку світового співтовариства залишається актуальною та стоїть на «порядку денному» практично всіх цивілізованих країн, її реалізації підпорядковано матеріальні, фінансові, кадрові й наукові ресурси розвинутих держав світу. Про актуальність

такої діяльності з боку держави йдеться в багатьох офіційних документах провідних міжнародних організацій. Так, у Інхінчонській декларації Світового освітнього форуму «Освіта 2030. Забезпечення загальної інклюзивної та справедливої якісної освіти і навчання протягом усього життя», який відбувася 19-22 травня 2015 року м. Інчохоні в Південній Кореї, зазначено, що: «Вся система освіти покликана сприяти реалізації стратегії освіти впродовж життя та забезпечувати її широту та все доступність, бути доступною для кожного члена суспільства через створення системи формальної, неформальної та інформальної освіти для людей різного віку. Концепція безперервного навчання вимагає зміни парадигми від ідей навчання і здійснювати підготовку тих хто навчає, від інструктивного знаннєжвоорієнтованої парадигми до індивідуалізованого навчання, від концепції формування спеціальних, необхідних для певної діяльності навичок до більш широкої орієнтації на особистісні структури, реалізації творчого потенціалу кожного члена суспільства. Таке зміщення акцентів необхідне на всіх рівнях освіти і видам її забезпечення, незалежно від форм її отримання: формальне, неформальне або інформальне (неофіційне) [443, с. 48].

Відповідно документу, однією з найактуальніших стратегій майбутньої освіти залишається створення можливостей якісного навчання протягом усього життя для всіх, у всіх структурах і на всіх рівнях освіти. Це включає в себе рівноправний і розширений доступ до технічного і професійної освіти і підготовки та вищої освіти і наукових досліджень, приділяючи належну увагу забезпечення якості. Крім цього, важливе значення має наявність гнучких траєкторій навчання, а також визнання, сертифікація і акредитація знань, навичок і компетенцій, придбаних в рамках неформального і інформального навчання [443, с. 48]. Подальшими незмінними цілями освіти впродовж життя будуть також розвиток науки, технологій та впровадження інновацій. Використання інформаційних та комунікаційних технології (ІКТ), відповідно до Стратегії 2030, зорієнтоване на зміцнення освітніх систем, поширення знань, забезпечення доступу до інформації, якісного і ефективного навчання і більш ефективного надання послуг у сфері освіти [443, с. 49].

На сучасному етапі розвитку світового співтовариства концепції освіти впродовж всього життя (lifelong learning) розуміється як така, що визначає пріорітетність в отриманні будь-якої форми освіти впродовж всього життя, освіти, яка може здійснюватися в різних умовах, за різними формами (формальною, неформальною, інформальною), рівнями та тривалістю для різних категорій слухачів [221, с. 123]. Проте, варто зауважити, що цільовий аспект різних форм та видів освіти буде різнитися в залежності від вікових особливостей: так у дошкільному дитинстві, шкільному віці та юнацькому домінуючою є навчально-виховна діяльність, спрямована на отримання певної системи знань, уявлень; по отриманні професійної освіти – основною діяльністю є робота та відпочинок у поєднані з професійним вдосконаленням; для людей, які завершили свою активну професійну діяльність та людей літнього віку – подальше збереження активної соціальної інтеграції.

Актуальність необхідності модернізації та реформування вітчизняної системи педагогічної освіти для забезпечення освіти впродовж життя зазначено у Законі України «Про освіту» (1991) та Законі України «Про вищу освіту» (2014). Вихідні концептуальні положення щодо змісту й організації освіти ґрунтуються на основних засадах Конституції України, , Державній програмі «Вчитель» (2002), Концепції педагогічної освіти (1998), а також інших державних нормативних документах щодо освітньої сфери (Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Національній програмі «Діти України», Законі «Про освіту», Законі «Про охорону дитинства») і

дошкільної, зокрема, (Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, Законі «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти) тощо.

Так, безперервність і різноманітність освіти у вітчизняному контексті забезпечується насамперед, Законом України «Про освіту», про що йдеться в Статті 6 зазначеного документу [94].

Законом України «Про дошкільну освіту» реалізуються кілька принципів «неперервної освіти», серед яких: забезпечення права дитини на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти (Ст. 2); забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти (Ст. 2, 6); державне сприяння розвиткові та збереженню мережі дошкільних навчальних закладів незалежно від підпорядкування, типів і форм власності (Ст. 2); забезпечення реалізації права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту (Ст. 11); забезпечення розвитку потреби в реалізації власних творчих здібностей (Ст. 23) [93].

Мету розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні сформульовано у «Концепції розвитку педагогічної освіти» від 1998 року, яка полгає у: відтворенні людського капіталу та інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних кадрів для всієї сфери освіти; створенні ефективної системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій; забезпеченні неперервної освіти громадян, на основі здійснення практичної реалізації освітньої політики як пріоритетної функції держави [268].

Основним методологічним і методичним орієнтиром у досягненні мети є ідея цілісного підходу до особистості суб'єктів освітнього процесу і її формування на засадах постійного вдосконалення й оновлення концепції особистісно орієнтованого навчання і виховання [268].

Серед пріоритетних завдань розвитку вітчизняної неперервної педагогічної освіти, які є вихідними і для професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної галузі, такі:

- вдосконалення змісту освіти і організації навчально-виховного процесу з метою розвитку педагогічної майстерності вчителя як системи його педагогічних компетентностей;
- зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою;
- вдосконалення структури підготовки і післядипломної освіти педагогів;
- оптимізація мережі вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних працівників; забезпечення соціальної підтримки суб'єктів педагогічної освіти, підвищення соціального престижу педагогічної праці [268].

Важливі положення щодо забезпечення неперервної педагогічної освіти викладено в «Національній стратегії розвитку освіти 2012-2021». Стратегія розвитку національної системи освіти має формуватись адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, чим забезпечити стійкий рух і розвиток України в першій половині XXI століття, інтегрування національної системи освіти у європейський світовий освітній простір. Ключовими напрямами державної освітньої політики мають стати: модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку; створення і забезпечення

можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм та засобів отримання освіти; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя тощо [276, с. 3].

Метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затвердженої від 25 липня 2013 року визначено «…забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя» [276].

Окрім того, відповідно документу, «…реформування та оптимізація мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти, перебудова їх діяльності на основі запровадження компетентнісно та особистісно орієнтованих підходів до організації процесу неперервної освіти педагогів» є одним із основних завдань [276, с. 25].

За положеннями Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») «…безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процес, що триває упродовж всього життя людини» [69].

У державній «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті») освіта визначається не тільки основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, але й є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені. Освіта і наука є найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій [210, с. 3].

Водночас у Національній доктрині зазначено, що: «…актуальною залишається проблема доступності якісної освіти впродовж життя для всіх громадян, яка є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки країни, дотримання міжнародних нормі національного законодавства щодо реалізації прав громадян на здобуття освіти [210, с. 7-10]. Серед причин низької якості освіти, дошкільної в тому числі, у Національній стратегії визначено: недостатній розвиток мережі дошкільних навчальних закладів; недосконаліть системи національного моніторингу та оцінювання якості освіти; повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій; недостатній рівень соціально-правового захисту учасників навчально-виховного процесу, відсутність цілісної системи соціально-економічних стимулів у педагогічних і науково-педагогічних працівників, невисокий рівень заробітної плати таких працівників; низький рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення навчальних закладів; слабка мотивація суспільства та бізнесу до інвестування освіти; наявність у системі освіти фактів неефективного використання фінансових і матеріальних ресурсів, нецільового використання приміщень навчальних закладів [276] тощо.

З цією метою усунення проблем, які виникли в процесі імплементації концепції «освіти впродовж життя» було прийнято ряд Указів Президента України щодо пріоритетів розвитку та підвищенні якості освіти: «Про невідкладні заходи щодо забезпечення та розвитку освіти в Україні» (2005), «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» (2008), «Про забезпечення подальшого розвитку вищої освіти України» (2008), у Розпорядженнях Кабінету Міністрів

України «Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року» (2010) та ін.

Однак, у умовах перманентно зростаючих вимог сучасного ринку праці, стрімка технолозація та всеохопна інформатизація, зміни у культурному, соціальному та політичному житті держави, глобалізація в сфері освіти, зростання академічної та трудової мобільності в межах Європи та світу виникають нові суперечності у системі професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти, серед яких:

– між сучасним усвідомленням практикоорієнотваною сутністю освіти, визнанням людиноцентрованої системи освіти і домінуючою соціоорієнтованою парадигмою організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах;

– між вимогами, які ставить сучасне українське суспільство до педагогічних працівниквів дошкільної галузі та нездатністю системи вищої освіти реалізувати свої дидактичні функції на належному рівні, що сприяють виконанню цих вимог;

– між об'єктивною необхідністю урахування європейського досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів вітчизняною теорією і практикою та відсутністю теоретико-методологічного забезпечення, фундаментальних порівняльних досліджень даного явища;

– між формуванням нової філософії професійної підготовки педагогічних працівників дошкільної галузі, яка визнає за вихователями право вільного вибору форм, методів та засобів розвитку дітей в умовах дошкільних навчальних закладів (мати власну практику і досвід, незалежні від навчання), виявляти свою індивідуальність, реалізовувати потребу професійного самоствердження, бути суб'єктом соціальних відносин та традиційною суспільною позицією ставлення до педагогічних працівників дошкільної галузі, як до суб'єктів освітнього процесу, функції яких вбачаються переважно у навчальній діяльності;

– між наявністю визначених європейськими стандартами професійної педагогічної освіти вимог та відсутністю теоретико-методологічних розробок практичної уніфікації та впровадженні їх в умовах української системи професійної підготовки педагогів і фахівців дошкільної освіти зокрема;

– між потребами суспільства в педагогічних кадрах нової генерації у дошкільній галузі та відсутністю методологічних та методичних засад їх підготовки, варіативних концепцій, моделей, новітніх світових освітньо-професійних програм цілісної професійної підготовки;

– між прагненням фахівця дошкільної освіти до якісної освіти, поглиблення професійної компетентності, удосконалення професійної майстерності та відсутністю сучасної інноваційної мережі освітніх закладів, що забезпечують постійний професійний розвиток;

– між необхідністю цілеспрямованого самовдосконалення педагогічних можливостей майбутнього педагогічного працівника дошкільної галузі, потребою ефективних інноваційних методик професійної підготовки дошкільних педагогів, які базуються на передовому досвіді європейських країн та відсутністю концепцій розвитку і стратегій професійної підготовки педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти та реалізації загальносвітової концепції «освіти впродовж життя».

Отже, переосмислення основних цілей професійної підготовки дошкільних педагогів в Україні детермінуються науково обґрунтованими положеннями щодо необхідності вирішення зазначених проблем та суперечностей через пошук: ефективних концептуальних підходів до розвитку дошкільної освіти в цілому та системи професійної педагогічної освіти зокрема; постановки та реалізацію стратегічних завдань на загальнодержавному та регіональному рівні, спрямованих на поліпшення якості освіти педагогічних кадрів у сфері дошкільної освіти;

інноваційних форм, методів та засобів професійної підготовки дошкільних педагогів, як важливих чинників модернізації системи вищої педагогічної освіти та дошкільної освіти в тому числі.

У контексті зазначеного актуальності набуває європейський досвід підготовки фахівців дошкільної галузі – професійної підготовки дошкільних педагогів у найкращих вищих навчальних закладах педагогічної освіти. Комплексність якісного вивчення проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, пошук ефективного механізму здійснення компаративної характеристики окремих педагогічних явищ та розробка функціональної модернізованої моделі професійної підготовки працівників дошкільної галузі в Україні з урахуванням європейського досвіду актуалізують необхідність обґрунтування нової концепції розвитку професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Практика професійної підготовки педагогів у європейських країнах впродовж останніх десятиліть є цінним джерелом для ґрунтовного аналізу, раціонального і всебічного осмислення та належна оцінка запозичення такого досвіду багатьма країнами світу в умовах формування єдиного світового освітнього простору. Проте особливий науковий інтерес становить досвід формування професійної компетентності дошкільних педагогів країн Західної Європи а саме Німеччини, Франції та Великої Британії. Вивчення досвіду формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, які за висновком Організації економічного співробітництва та розвитку, є лідерами у галузі вищої педагогічної освіти, і дошкільної зокрема, зумовлено:

- статусом зазначених країн, як провідних і високорозвинених країн світу, як країн із загальновизнаними традиціями і високоякісними показниками у галузі педагогічної освіти;
- наявністю перспективних здобутків у педагогічній науці та якісною роботою висококваліфікованого кадрового потенціалу, що забезпечується належною базовою професійною педагогічною підготовкою та післядипломною освітою;
- вивчення досвіду окремих європейських країн (Німеччина, Франція, Велика Британія) забезпечує вивчення взаємовпливів та взаємозалежностей національних і європейських процесів у вищі освіті і педагогічній в тому числі;
- досвід є важливим орієнтиром та джерелом корегування національної державної стратегії розвитку педагогічної освіти.

Перш ніж переходити до безпосереднього аналізу методології та зокрема концепції започаткованого дослідження, окреслимо змістову та семантичну відмінності понять «концепція», «концептуальні засади», «науковий підхід». У Великому тлумачному словнику В. Т. Бусел знаходимо кілька визначень пов’язаних зі словом «концепція». Перше «концепт» як філософське поняття – формулювання, загальне поняття, думка; друге значення – вигадка, фантазія. Похідними від зазначеного терміну є ряд наступних визначень і потрактувань: концептуалізація (визначення, вироблення концепції чого-небудь); концептуалізм (напрям у середньовічному номіналізмі, представники якого доводили, що загальні поняття не існують поза розумом пізнаючого суб’єкта); концептуаліст (прибічник, прихильник концептуалізму); концептуалістичний (стосовно концептуалізму); концептуалістський (стосовно концептуалізму та концептуалістів (ті хто формують концепцію, є представниками системи якихось поглядів)); концептуальний (оснований на якій-небудь концепції, що містить ту або іншу концепцію); концептуальність (наявність у чому-небудь концепції); концептуально (прислівник до поняття концептуальний); і зрештою «концепція – 1. Система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ; - 2. Ідейний задум твору» [42, с. 571].

У Педагогічному словнику С. У. Гончаренка потрактування поняття «концепція» подано в інтерпретованому варіанті від запропонованого В.Т. Бусел, а саме: «концепція педагогічна (від лат. conceptio – сукупність, система) – система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії» [64, с. 177]. Більш ґрунтовне визначення досліджуваного поняття подано у «Словнику по педагогіці», укладачі послуговуються таким визначенням: «Концепція – система поглядів, певний спосіб розуміння, трактування явища, певна точка зору на сукупність явищ, провідна ідея для систематичного аналізу явища; провідний задум в структурі теорії» [122, с. 144]. Автори також подали тлумачення термінологічного словосполучення «концепція освіти», для нашого дослідження є важливим і його потрактування, оскільки воно стосується освітньої політики, як бази для концептуальних засад професійної підготовки педагогів. Тож «концепція освіти» визначена у словнику як «(від лат. Conception – розуміння, сприйняття, система) – система поглядів на розуміння та тривалість вивчення базових навчальних дисциплін у певних типах навчальних закладів, певний спосіб розуміння цілей, завдань, організації освітніх програм» [122, с. 144].

У європейських словниках «концепція» означає формування центрального ядра розуміння певного явища, функція або процес формування або розуміння ідеї або поняття, явища або символів; основна ідея; сума ідей і переконань людини відносно чогось [542]; спосіб розуміння та сприймання чогось, акт, процес формування основної ідеї, думки; формулювання ідей, особливо стосовно абстрактних понять [641]; здатність формувати і розуміти розумові поняття і абстракції [627].

Аналіз свідчить, що в основі як вітчизняних так і європейських визначень «концепції» розуміння її як провідної ідеї, тож смислове значення в українській та європейській науці тотожне, хоча варто зауважити, що у вітчизняному освітньому вимірі потрактування поняття «концепція» характеризується конкретизованістю.

Зазначимо також, що концепція є складовою частиною методології, оскільки у вітчизняній науковій традиції методологію тлумачать як учення про педагогічні знання і про процес його добування, тобто педагогічне пізнання, яке включає: а) учення про структуру і функції педагогічного знання, у тому числі про педагогічні проблеми; б) вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові і педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний зміст; в) учення про методи педагогічного пізнання (методологія у вузькому змісті слова) [88, с. 152].

Окрім того у роботі диференціюємо поняття «науковий підхід», який різниться від «концепція» тим, що відображає процес здійснення аналізу певного явища опираючись на сформовані та доведені теорії, базується на принципах науки [42, с. 741, с. 969]. Тобто, за смисловим наповненням концепція є фундаментом формування наукового підходу — синтезу певних взаємопов’язаних груп наукових поглядів, методів досліджень, способів експериментів та тлумачення об’єктивних явищ і процесів; комплекс парадигматичних, синтагматичних, прагматичних структур та механізмів у пізнанні та практиці, що характеризує конкуруючі між собою (чи ті, що історично змінюють одна одну) стратегії та програми у філософії, науці, політиці чи в організації життя людей [327, с.743]. Це означає, що сформульовані у педагогічній науці концепції стали основою вирізнення провідних наукових підходів у теорії. Водночас зазначимо, що поняття «теорія» диференціюється від «концепції» ієрархічною широтою, оскільки в широкому розумінні – особлива сфера людської діяльності та її результатів, яка включає в себе сукупність ідей поглядів, концепцій, вчень, уявлень про об’єктивну дійсність,

протистоїть практиці як предметно-чуттєвій діяльності і водночас перебуває з нею в органічній єдності [64, с. 328]; сукупність узагальнених положень, які становлять певну науку [43, с. 1441]; форма наукового знання, яка дає уявлення про закономірності та існуючі взаємозв'язки в дійсності [279, с. 332]; в тому числі і теорія педагогічної освіти, яка вивчає зміст і технологію освітньої діяльності [279, с. 333].

У широкому розумінні поняття «концепція» у європейських джерелах розуміється як абстрактне поняття, яке характеризує основну ідею певного наукового явища, процесу (соціальні процеси, релігійні установки, філософські роздуми тощо). У вузькому значенні – це опис завдання, функції, дії, стратегічні цілі, процес міркування [565]. Концепція являє собою узагальнення і абстрагування від досвіду або результат трансформації існуючих ідей [410]. Відносно поняття «теорія», то в іноземних довідниках воно як і у вітчизняних виступає ширшим за концепцію: добре обґрунтоване пояснення будь-якого аспекту якогось явища, дослідження якого відбувається шляхом наукового пошуку через використання різних наукових методів та багаторазово протестоване і підтверджене обґрунтування висунутої ідеї чи положення; переважно доведення теорії супроводжується використанням письмового аналізу, звітних протоколів спостережень та експериментів [552]. Концепція – це загальна ідея, а теорія – це її пояснення і виступає поняттям ширшим аніж концепція [399].

Відтак, у започаткованому дослідженні диференціюватимемо узагальненим для вітчизняного та європейського освітніх просторів поняттям *концепції* як сукупності наукових поглядів на здійснення дослідження та організації певного педагогічного явища, у нашому дослідженні таким явищем є – професійна підготовка дошкільних педагогів; та *концепції* – як сукупності наукових підходів до формування стратегічного розвитку системи педагогічної освіти, що регламентується на управлінському рівні, а саме –реалізації положень освітньої політики на регіональному, загальнодержавному, європейському та міжнародному рівнях.

Дослідження обраної проблеми *базувалось* на *положенні* про те, що позитивний досвід професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: є стратегічним ресурсом для вітчизняної системи теорії і практики вищої педагогічної освіти, оскільки сприяє ефективному удосконаленню професійної підготовки в умовах євроінтеграції, а також потребує вивчення, врахування, об'єктивного аналізу, адаптації та впровадження у вітчизняну систему професійної підготовки фахівців дошкільної галузі; потребує з'ясування перспективних напрямів модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти відповідно до європейських стандартів педагогічної освіти і збереження найкращих надбань національної системи вищої освіти, її особливостей та специфіки.

Звернення до вивчення педагогічного досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи потребує уточнення. Тож зазначимо, що особливістю даного процесу є його реалізація в умовах загальнодержавного та загальноєвропейського рівнів. Так, на законодавчому рівні в означених країнах закріплено існування окремих діючих освітніх систем – у Німеччині, Франції, у Великій Британії (Англії, Уельсі, Шотландії та Північній Ірландії), які інтегровані у європейський та світові освітні простори. Водночас, професійна підготовка дошкільних педагогів обраних для аналізу країн зумовлена національними традиціями освітньої системи кожної країни, інколи навіть і регіону, характеризується багатоманітністю, має свої відмінності і конкретні прояви. Поряд з цим, дослідження дозволяє робити узагальнення та висновки стосовно уніфікованих, спільних особливостей організації та реалізації ефективного освітнього процесу,

спрямованого на професійної підготовки дошкільних педагогів у західноєвропейських країнах в цілому. *Провідною ідеєю дослідження*, з огляду на зазначене, є пріоритетність здійснення дослідження особливостей професійної підготовки дошкільних педагогів оремо у кожній обраній для аналізу країні Західної Європи, що забезпечуватиме верифікованість порівняльного аналізу.

Хронологічно дослідження професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи передбачало чотири стратегічно визначених етапи.

На першому етапі (2012-2013) було обґрунтовано та визначено критерії порівняльного аналізу шляхом вивчення концептуальних засад та наукових підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: освітня політика, теоретичні підходи, особливості розвитку системи професійної підготовки дошкільних педагогів, особливості формування професійної компетентності дошкільних педагогів у контексті цілісної системи педагогічної освіти кожної (обраних для аналізу) країни Європи.

На другому етапі (2013-2014) – визначено специфічні особливості процесу формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, досліджено систему педагогічної освіти, проаналізовано формування професійної компетентності в різних інституціях у країнах Західної Європи. У дослідженні формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи розуміється як динамічне постійно змінюване явище у контексті загальноєвропейських тенденцій розвитку педагогічної освіти; фундаментальність вивчення досліджуваного явища з урахуванням його багатокомпонентності процесу формування професійної компетентності фахівця дошкільної освіти, який відбувається в заданих педагогічних умовах; цілісне вивчення та сприйняття процесу формування професійної компетентності дошкільних педагогів з мультивекторності педагогічної підготовки у країнах Західної Європи.

Третій етап (2014-2015) – компаративний аналіз спільних та відмінних аспектів формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні на основі визначених критеріїв.

Четвертий етап (2015-2016) – визначення наскрізних цілей для удосконалення системи професійної підготовки дошкільних педагогів як у країнах Західної Єаропи так і в Україні; прагматичний аналіз напрямів удосконалення процесу формування професійної компетентності у країнах Західної Європи та окреслення переспективного досвіду для взаємообміну та впровадження цього досвіду у системи педагогічної освіти як західноєвропейських країн так і України.

Методологічною основою дослідження є положення про важливість врахування впливу суспільного розвитку кожної обраної для аналізу країни Західної Європи на педагогічну освіту та особливості здійснення професійної підготовки дошкільних педагогів, оскільки історичні події у глобальному та державному аспекті, політичні процеси (формування політики «відкритого простору» у різних сферах життя), культурне становлення соціуму та економічний розвиток держави формують певний суспільний запит. Методологічною умовою також є положеннях наукової теорії пізнання про єдність процесів, взаємовплив і взаємозалежність явищ об'єктивної дійсності, загальнотеоретичні та методологічні положення філософії щодо розвитку єдності теорії і практики на ідеях неопрагматичної концепції філософії освіти (Дж. Д'юї, Т. Браммельд, Е. Келлі, А. Комбс, А. Маслоу, Г. Мід, К. Роджерс, Р. Рорті, С. Хук), згідно з якою суб'єкт пізнання сприймається як зацікавлений суб'єкт, що слугує поясненням суттєвих відмінностей у трактуванні цілей, процесуальних характеристик та результатів реформування сучасної освіти представниками освітньої

системи (освітніми політиками, теоретиками, практиками), споживачами освітніх послуг, роботодавцями, державою, широкою громадою [68, 620].

Вибір методологічних підходів до дослідження проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи має найістотніший вплив на процес його проведення та результативність і ґрунтується на специфіці наукової спеціальності, особливостях теми, понятійного апарату дисертаційного дослідження на систематизації та взаємозв'язку обраних підходів. Важливо зазначити, що методологія здійснення дослідження, підходи, принципи та методи корелюються із сучасною періодизацією розвитку порівняльної педагогіки, представленою у працях О. І. Локшиної та визначається такими характеристиками як:

- застосування системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду спрямовує процес дослідження у формат цілісного вивчення систем в освіті регіонів у єдності внутрішніх зв'язків;
- сьогодні знову «золотим» правилом для кожного компаративіста став розгляд освітнього феномена в історико-соціально-економіко-культурному контексті;
- глибина аналізу забезпечується дослідженням філософсько-теоретичного підґрунтя, на якому будуються освітні зміни;
- посилено практико-зорієнтованість порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення національної освіти;
- відбувається оптимізація традиційних функцій порівняльної педагогіки: збагачення методологічних підходів системним баченням процесів не обмежується, як раніше, описом та порівнянням освітніх феноменів (описова та порівнювальна функції) [173, с. 12].

Всі означені характеристики будуть реалізовані завдяки комплексу взаємопов'язаних методологічних підходів, використаних у дослідженні.

Методологічний концепт реалізовує взаємозв'язок і взаємодію різних наукових підходів до вирішення проблеми формування професійної компетентності дошкільних педагогів, положення про єдність теорії і практики у процесі професійного становлення педагога. Серед основоположних наукових підходів, на яких базується дослідження, комплекси взаємопов'язаних груп базових, парадигмальних та інструментальних підходів, а саме:

1. Базові підходи, завдяки яким забезпечується якість виконання дослідницьких завдань з точки зору обґрунтування методології і методики компаративного педагогічного дослідження [325, с. 25] – діалектичний, системно-цілісний, системно-історичний, синегретичний.

2. Парадигмальна група підходів – культурологічний, аксіологічний, парадигмальний, компетентнісний та акмеологічний, в основу яких покладено концепції і теорії, що детермінують процеси розвитку, реформування, модернізації вищої освіти у суспільстві [325, с. 25].

3. Інструментальні підходи – компаративний (порівняльний), герменевтичний, параметричний, інтервальний, наративний та тезаурусний.

Розглянемо сутність кожного з означених наукових підходів до аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, які забезпечують якість започаткованого дослідження.

Методологічний підхід науковців до аналізу світового освітнього простору обґрунтовувала *матеріалістична діалектика* – теорія про загальний зв'язок явищ та їх діалектичний розвиток за принципами єдності і боротьби суперечностей, переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення [351, с. 10]. *Діалектичний підхід* як

один із провідних принципів компаративних досліджень був виокремлений Б. Л. Вульфсоно та З. А. Мальковою [53]. Проте, як зазначає, С. Б. Цюра у радянський період цей підхід був вузькозорієнтований і покликаний лише протиставляти певні явища чи об'єкти обраних для порівняння в компаративних дослідженнях [351, с. 10]. З появою гуманістичної тенденції у філософії освіти теорія діалектичного матеріалізму була спрямована на розвиток діалектики як науки, що пояснює причинно-наслідкові зв'язки [37, с. 27]. Гуманістична тенденція у діалектиці вітчизняних дослідників (М. А. Булатов, І. В. Бичко, Г. І. Горак, В. Г. Іванов, Ю. В. Осічнюк, В. Г. Табачковський, М. Ф. Тарасенко, В. І. Шинкарук, О. І. Яценко) проявилась у тому, що до проблематики діалектичного матеріалізму було введено окремі елементи філософії культури, філософії світогляду та філософії освіти.

Діалектика (від грец. dialectikn – мистецтво сперечатись, міркувати) – метод філософії, що досліджує категорії розвитку, логічна теорія, яка з допомогою своїх категорій дає точне уявлення про рух, зміну, розкриває взаємозв'язок речей в об'єктивній дійсності [37, с. 27]. Діалектика у сучасному розумінні – філософська наука про універсальні закони руху та розвитку природи, суспільства та людського мислення [64, с. 96]. Категорії діалектики рухливі, характеризуються мінливістю, змінюваністю, взаємопереходом. Наприклад: кількість переходить у якість, якість переходить у кількість; коли можливість реалізується у об'єктивній реальності і стає дійсністю, то нова дійсність стає основою для інших відмінних від попередньої можливостей; причина переходить у наслідок, а наслідок в свою чергу може бути причиною для іншого явища, пов'язаного з ним; зміст визначається формою, але форма може бути змістом для іншого процесу, реалізуючи при дослідженні принципи сходження від абстрактного до конкретного, єдності аналізу і синтезу, логічного та історичного, виявлення в досліджуваному об'єкті різноякісних зв'язків та їх взаємодії [60, с. 388]. Зазначене доводить доцільність використаного у дослідженні діалектичного підходу до аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи і уможливлює розгляд даного процесу з точки зору його постійної змінності та розвитку.

Діалектичний підхід дозволяє також аналізувати як змінювались аксіологічні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, вивчати особливості процесуального та теоретичного аспекту проблеми у вітчизняній педагогічній науці в його зв'язках з іншими явищами – освітня політика, концептуальні підходи та модернізацією професійної педагогічної підготовки, а також тими чинниками, які визначають її необхідність; відстежувати поступовий розвиток у теорії і практиці професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, виявити моменти переходу кількісних змін в якісні, які характеризують певну етапність цього процесу; розглядати процес професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах обраних для порівняльного аналізу та його становлення як системи апріорі здатної до саморозвитку, який відбувається за рахунок притаманних цьому явищу внутрішніх суперечностей між складністю завдань професійної педагогічної освіти на сучасному етапі та наявністю необхідних умов їх реалізації.

Основними методами реалізації діалектичного підходу в компаративних дослідженнях є діалектичний метод (діалектика), аналітичний метод та пояснення взаємозв'язків, причин та наслідків, співставлення об'єктів різних категорій буття (наприклад: матеріальне та ідеальне, абстрактне і конкретне, причина і наслідок, статика і динаміка, необхідне і випадкове, заперечення і твердження, функціонування і розвиток, ціле і частина, загальне і особливе, складне і просте,

головне і другорядне, сутність і явище, внутрішнє і зовнішнє, кількість і якість, можливе і дійсне тощо) [111].

У процесі дослідження *системно-цілісний підхід* виступає метолодогічним знаряддям вивчення особливостей інтеграції та взаємодії об'єктів, залежностей та взаємодій між ними [175] і дозволяє виявити і розкрити закономірності та зв'язки між окремими складовими професійної підготовки дошкільного педагога, як елементами процесу, що функціонує у заданих історико-політичних, економічних, соціокультурних, соціально-педагогічних умовах. Застосування системного підходу орієнтує на виявлення типів зв'язку між елементами структури такого багатокомпонентного та багатоаспектного об'єкта, як освітній процес у вищому навчальному закладі та інших закладах, в яких здійснюється професійна підготовка, а також процесу, що функціонує за внутрішніми, притаманними йому законами, має свої принципи та закономірності.

Значущість системного підходу у здійсненні педагогічних досліджень підкреслюється провідними науковцями С. І. Архангельський, С. Асден (S. Aspden), І. В. Блауберг, В. П. Беспалько, М. А. Данилов, В. Бернхарт (W. Bernhart), В. І. Зягвязинський, Ю. А. Корнажевський, А. Г. Кузнецова, Н. В. Кузьміна, С. М. Лотейд (S. M. Lodato), Л. І. Новікова, А. Раян (A. Ryan), Л. Ф. Спірін, Є. М. Хриков та ін. Звернення до системного підходу обумовлене тим, що він уможливлює цілісний погляд на проблему професійної підготовки дошкільних педагогів і дозволяє розглядати її, по-перше, як цілісний процес неперервної педагогічної освіти педагога, що здійснюється під час навчання студентів та інших учасників освітнього процесу у системі формальної, неформальної та інформальної професійної педагогічної освіти; по-друге, – забезпечити єдність і цілісність усіх складових компонентів змісту та процесу професійної підготовки.

Термін «система», що є етимоголічною основою визначення системного підходу, слово грец. походження – systemus – ціле, складене з частин сполучення, що є загальнонауковим та визначається, як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегрованими [208., с. 23]; порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; форма організації, будова чого-небудь (державних політичних, господарських одиниць, установ); форма суспільного устрою; сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднуваних за спільною ознакою; сукупність принципів, які є основою певного вчення [43, с. 1320]. Під поняттям «системний підхід», у педагогічному словнику за редакцією В. І. Зягвязинського, розуміється комплексне вивчення об'єкта як єдиного цілого з позиції взаємозв'язку всіх його елементів, вивчення кожного елементу системи в загальному процесі функціонування та розвитку, вплив загальносистемних якостей на кожний елемент цілого [243, с. 52]. Цілісне та ґрунтовне визначення системного підходу, як невід'ємного аспекту в методології наукового дослідження подано в словнику професійної освіти. Системний підхід, словнику професійної освіти, це – напрям в методології, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем; підхід орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкту, на виявлення різноманітних типів зв'язків у ньому і зведення їх в єдину теоретичну картину [282, с. 303]. При вивченні педагогічної системи дослідник повинен виявити компоненти і системоутворюючі зв'язки педагогічного процесу, визначити основні фактори, які впливають на функціонування цієї системи, визначити роль і місце цієї системи в системі інших явищ, вивчити процеси управління, які забезпечують досягнення поставлених цілей, і в результаті – створити систему з покращеним функціонуванням, впровадити отримані результати в практику [282, с. 303]. У контексті зазначеного важливо також зазначити, що з огляду на те, що запропонована Е. Е. Ісмаїловим функціональна

модель порівняльно-педагогічного аналізу забезпечує якісну реалізацію системного підходу, ми і будемо послуговуватись її основними компонентами для вибудовування власної концепції започаткованого дослідження. За визначенням автора під «функціональною моделлю» розуміється «побудований на визначених методологічних підходах і принципах інваріантний системний механізм, який, завдяки характеру вхідних в його структурні компоненти (етапи, цикли) завдань забезпечує ефективне проведення порівняльно-педагогічних досліджень як на рівні освітніх парадигм, так і на рівні окремих дидактичних систем» [104, с. 20-21]. При цьому модель, за словами Е. Ісмаїлова, його «передбачає розподіл процесу порівняльного аналізу на взаємопов'язані й взаємозумовлені етапи й цикли, кожен з яких має свої конкретні завдання, розв'язання яких призводить, у кінцевому рахунку, до реалізації загальної прогностичної цілі – підвищенню ефективності порівнюваних педагогічних систем за рахунок їх інтеграції й взаємозбагачення» [104, с. 21].

Системний підхід (sistemic) описаний в теорії професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Єврропи П. Оберхюмер це – «послідовна і диверсифікована освітня політика, організаційна діяльність, спрямовану на безперервний професійний розвиток дошкільних педагогів на інституціональному рівні або на рівні команди, колективу, розроблений спеціалізованим персоналом такими як: педагогічними координаторами (pedagogical co-ordinators), pedagogistas, консультантами (counsellors), які забезпечуватимуть позитивні зміни та впливатимуть на ефективність базової професійної підготовки» [413, с. 27].

Системний підхід реалізується в дослідженні також і через системний аналіз – сукупність методичних засобів, які використовуються для підготовки і обґрунтування рішень складних проблем економічного, наукового, соціального, політичного, технічного та військового характеру. Основна процедура системного аналізу – побудова узагальненої моделі, яка відображає взаємозв'язки реальної ситуації; технічна основа аналізу – вичислювальна техніка та інформаційні системи. Системний аналіз відіграє важливу роль в процесі перспективного планування та управління у розробці та прийнятті управлінських рішень [282, с. 303]. З огляду на зазначене, системний підхід у контексті нашого дослідження уможливлює не лише визначення основних компонентів системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та встановлення взаємозв'язків між ними, але й забезпечуватиме аналіз феномену професійної підготовки як цілісної системи, структури, елементів як на рівні системи, так і на рівні кожної підсистеми з урахуванням особливостей функціонування у різних політико-економічних, соціокультурних умовах, матеріально-технічних умовах притаманних для кожної з обраних для порівняльного аналізу країн Західної Європи: Німеччина, Франція, Великобританія. Важливо також використання логічного ланцюжка застосування методів системного підходу, які виокремлює І. О. Соколова: типологізація, класифікація, угрупування, узагальнення тощо [325, с. 25].

Системно-історичний підхід (В. П. Беспалько, С. С. Вітвицька, І. О. Соколова), як методологічна основа дослідження, дає змогу простежити трансформацію історико-педагогічного знання про вищу освіту у певній країні або регіоні світу [325, с. 25]. Системно-історичний підхід до оцінки зарубіжного педагогічного досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи передбачає розгляд як окремих інваріантно-інтеграційних сторін освітнього процесу, так і цілісного охоплення дошкільної, педагогічної, університетської (формальної) та поза університетської (неформальної) освіти в їх єдності і внутрішніх зв'язках. Здобуте наукове знання відображає виявлені тенденції

і протиріччя розвитку педагогічної освіти, фактори впливу на її розвиток; визначає системно-історичні зв'язки, особливості реформування і модернізації вищої освіти.

У зв'язку з цим використані такі науково-історичні методи, як історіографічний аналіз, хронологічний метод, порівняльно-історичний, ретроспективний, конструктивно-генетичний та причинно-наслідковий аналіз, метод періодизації, які дозволяють розглянути історіографію предмета дослідження, виявити особливості еволюції педагогічних уявлень і реального стану освітньої практики в певні історичні періоди, визначити основні етапи, політичні, економічні, соціокультурні чинники й передумови становлення й розвитку педагогічних явищ тощо [329]. Системний аналіз уможливлює відбір найбільш успішного досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів і його трансформування у вітчизняну систему вищої освіти.

Синергетичний підхід (В. В. Ільїн, О. В. Вознюк, В. Г. Кремінь, С. О. Сисоєва, О. В. Чалий) у дослідженні забезпечив розгляд процесу формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи як відкритого, комплексного процесу, який підлягає постійній зміні, зміна відбувається у напрямі від стану неупорядкованості до упорядкованого цілісного вигляду [122, с. 308]. Підхід дозволяє краще враховувати вплив соціального середовища на розвиток наукового пізнання сучасних концепцій вищої освіти (неперервності, ступневості, стандартизації) у площині їх практичної реалізації у вищій школі [325, с. 25]. Синергетичний підхід, за твердженням провідного українського академіка В. Г. Кременя, має гуманістичний зміст: «Синергетика як методологічна парадигма безпосередньо стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини» [136, с. 279]. Дослідник наголошує на тому, що недоцільно користуватися старими методами моделями, оскільки вони використовують як базисні методи лінійного мислення й лінійних «наближень» [136, с. 279]. С. О. Сисоєва підкреслює необхідність погляду на сучасну сферу освіти як синергетичну систему. Як зазначає дослідниця, такий підхід змінює наше уявлення про випадковість та необхідність в освітніх системах, незворотність освітніх процесів, дозволяє по іншому зрозуміти характер та сутність ентропійних процесів в освітніх системах [317, с. 25].

Сутність підходу до розуміння розвитку освітніх систем, в тому числі і педагогічної, полягає у аналізі освітніх процесів, які відбуваються у певній системі, цілісно у єдності з усіма її компонентами та аспектами та з урахуванням того, що система є постійно змінною і перебуває у динамічному розвитку, оскільки її суб'єктами є люди, запити, потреби та способи діяльності якої теж постійно змінюються в залежності від соціо-культурних, освітніх, політичних та економічних умов. Одним із ключових понять синергетичного підходу є поняття «аттрактор цілі», за допомогою якого визначається кінцевий стан системи, яка розвивається, кінцева ціль її розвитку у зв'язку з чим структура системи визначається не тільки минулим але й майбутнім [122, с. 308]. Відтак, синергетичний підхід у започаткованому дослідженні застосовується в контексті аналізу розвитку системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та перспективи подальших змін у підходах, змісті, формах, методах та засобах професійної підготовки означеної категорії педагогічних кадрів.

Культурологічний підхід (Є. І. Бражник, І. Ю. Вільчинська, М. П. Лещенко, Г. В. Онкович, О. Я. Савченко, В. О. Сластьонін, І. С. Якиманська) забезпечує аналіз професійної підготовки в окреслений хронологічними межами дослідження період як явище культури, результат накопиченого країною суспільного досвіду реформаційних, модернізаційних змін у соціальному інституті, яким є освіта в цілому [325, с. 26]. Так, В. А. Сластьонін визначає важливість культурологічного підходу у процесі здійснення досліджень з огляду на те, що для науковця

гуманітарна культура – «…упорядкована сукупність загальнолюдських ідей, ціннісні орієнтації та якості особистості, універсальні способи пізнання та гуманістичні технології професійної діяльності» [319, с. 120]. Поняття культура (від лат. culture – творення, виховання, розвиток, шанування) тлумачиться у двох значеннях: знання про культуру та теорія культури [37, с. 27]; історично обумовлений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що виражається у типах форм організації життя та діяльності людей в їх взаємозв'язку, а також створюваними ними матеріальних і духовних цінностей [122, с. 149-150]; сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, творчості (особливо мистецької), а також установи організації, що забезпечують їхнє функціонування (дошкільні навчальні заклади, школи, вузи, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства) [64, с. 182]; важливим для започаткованого дослідження є також і потрактування поняття «культура» як рівень оволодіння якоюсь галуззю знань [64, с. 182]. Подані визначення терміну дозволяють визначити головні підстави застосування культурологічного підходу в педагогічному дослідженні, оскільки дають можливість розглядати культуру як джерело цілісного процесу професійної освіти, як метод її дослідження і проектування. Як методологічна основа педагогіки культурологічний підхід припускає погляд на педагогічні явища й процеси як феномен культури. Як методологічний напрям досліджень – розглядати педагогічні явища як сукупність культурних компонентів на широкому соціокультурному тлі соціуму із урахуванням локальної культурної ситуації; педагогічні факти і явища при такому підході розкриваються з урахуванням соціокультурних процесів у минулому, сьогоденні та майбутньому [37, с. 27].

Актуальність здійснення започаткованого наукового дослідження з урахуванням культурологічного підходу аргументуємо також і твердженням О. Я. Савченко про те, що педагогічна реалізація гуманістичних цінностей (у нашому дослідженні цінностей професійної освіти) направлена на підвищення загальної культури особистості (особистості педагога), залучення до національних і загальнолюдських цінностей, що це вимагає посилення культурологічної спрямованості освіти [307, с. 3]. А це означає, що здійснюваному дослідженні культурологічний підхід застосовувався у різних контекстах: для аналізу процесу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи з точки зору консолідації і збагачення європейської ідентичності та культурного історичного досвіду держав обраних для аналізу (Німеччина, Франція, Англія); для розкриття єдності загальноєвропейського та індивідуального національного суспільного культурного та історичного досвіду організації професійної освіти дошкільних педагогів, що дозволяє виділити спільні тенденції і національні особливості та специфіку педагогічних традицій вищої педагогічної освіти; для розробки концептуального бачення професійної освіти педагогів, яка ґрунтується на культурологічних принципах та спрямована на формування ціннісно-орієнтованої моделі підготовки дошкільних педагогів. Використання культурологічного підходу у дослідженнях професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи дозволяє розглядати це педагогічне явище: як цілісний, динамічний процес, на засадах якого відбувається становлення особистісної культури фахівця зі сформованою системою ціннісних професійних ставлень до різних педагогічних ситуацій з позицій сучасних тенденцій розвитку вищої освіти; як явище культури, яке функціонує у культурно-відповідному середовищі, всі складові якого мають людський сенс, слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатна до культурного саморозвитку та самовизначення в світі цінностей. Культурологічний підхід дозволяє сприймати цінності і саму систему професійної

освіти дошкільних педагогів як складові людської культури і водночас її важливими показниками.

Аксіологічний підхід (І. Д. Бех, Н. Естейн (N. Epstein), Р. Ф. Інґлехарт (R. F. Inglehart), М. С. Каган (M. S. Kagan), А. Мерабайн (A. Mehrabian В. О. Огнев'юк, Л. П. Пуховська, І. О. Соколова, Л. Л. Хоружа), який характеризує цінності як основу регуляції людської поведінки, навчальної і професійної діяльності, прийняття рішень у ситуаціях вибору. За дослідженням Л. П. Пуховської в основу педагогічної освіти країн Західної Європи покладено систему загальноєвропейських цінностей, якими послуговуються європейські теоретики та практики і які визначають концептуальні засади освіти педагогів в цілому [Пуховська, МОНОГРАфія, с. 8-26].

Поняття аксіологія виникло у результаті поєднання двох слів – від грец. ахсіо – вартісність, цінність, та logos – наука, вчення, слово – наука, вчення про цінності; загальна аксіологія вивчає цінності, їхні ієрархії та системи, а спеціальна, як сфера інтересу різних наук – розглядає властиві цим наукам цінності: моральні, естетичні, економічні, пізнавальні тощо [Гончаренко Словник, с. 21]; це філософське вчення про матеріальні, культурні, духовні, моральні, психологічні цінності особистості, колективу, суспільства, їх взаємодія зі світом реальності, зміна ціннісно-нормативної системи в процесі історичного розвитку; в сучасній педагогіці виступає як методологічна основа, яка детермінує систему педагогічних поглядів, в основі якої лежить розуміння утвердження цінності людського життя, виховання й навчання, педагогічної діяльності та освіти [122, с. 12]. Уперше дефініцію було використано у праці французького вченого-філософа П. Лапі (P. Lape) для виділення галузі філософії, яка досліджує ціннісну проблематику [208, с. 127]. О. І. Соколова під аксіологічним підходом розуміє визначення й адекватне сприйняття цінностей держави у сфері вищої освіти, оскільки вони відображають колективну значущість цього культурного феномена для розбудови її майбутнього [325, с. 26]. Аксіологічний підхід за твердженням В. В. Крижка виступає своєрідною призмою, крізь яку вивчаються різні проблеми науки [142, с. 126]. Особливе значення, на думку сучасних українських та зарубіжних науковців (Н. О. Асташова, І. Д. Бех, Т. Бутківська, О. Вишневський, Н. Естейн (N. Epstein), Р. Ф. Інґлехарт (R. F. Inglehart), М. С. Каган (M. S. Kagan), А. Мерабайн (A. Mehrabian), В. О. Огнев'юк, О. Сухомлинська, В. Сластьонін), аксіологічний підхід має у контексті педагогічної сфери. Н. О. Асташева відмічає, що педагогічна діяльність по своїй сутності є ціннісною, оскільки вона втілюється людьми і існує заради людей; у ній людина може знайти застосування своїм здібностям, розвинути творчий потенціал, сформувати своє професійне кредо. Вагоме значення дослідниця надає аксіолого-комунікативній складовій педагогічної діяльності, яка напряму залежить від розуміння та застосування педагогом аксіологічного підходу в професійній діяльності [16]. У працях А. Мерабайна та Н. Епстейна акмеологічний підхід пов'язують з тенденцією формування у особистості здатності емоційно та емпатично реагувати на психологічні стани іншої особи [541]. За поясненням В. В. Сластьоніна аксіологічний підхід виконує функцію своєрідного «мосту» між теорією і практикою. З одного боку він уможливлює вивчення різних явищ і подій з точки зору закладених в них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людини, а з іншого – розв'язати завдання подальшої гуманізації суспільства [208].

Аксіологічний аспект виступає внутрішнім чинником педагогічної діяльності будь-якого педагога і дошкільного в тому числі, тому за допомогою аксіологічного підходу шляхом аналізу можна виявити ціннісні аспекти в освітній політиці країн обраних для порівняльного аналізу, цінності, які формуються у процесі професійної підготовки та ціннісні орієнтири в професійній діяльності, їх переваги, виявити

ціннісні особливості в методах та засобах професійної педагогічної підготовки дошкільних педагогів тощо. У процесі здійснюваного дослідження важливо було визначити провідні принципи, які встановлюють тісний зв'язок між політикою держави, що представлено в роботі аналізом освітньої політики на загальноєвропейському та державних рівнях країн Західної Європи та України; розвитком суспільства і прагненнями особистості педагога реалізовувати цінності (цивілізаційні, національні, етнічні) у професійній діяльності. Тож, цілком логічно для визначення матриці структури аксіологічних знань нами виокремлено цінності життєдіяльності людини, професійні, педагогічні та особистісні цінності як компоненти професійної компетентності дошкільного педагога. Аксіологічний підхід, за твердженням О. І. Соколової, сприяє уникненню світоглядних, політичних, ідеологічних, наукових та інших інтелектуальних інформаційних помилок в процесі компаративного дослідження [325, с. 26]. Відтак, застосований аксіологічний підхід у дослідженні дає змогу аналізувати процес формування професійної компетентності дошкільних педагогів через детермінацію ціннісного ставлення учасників освітнього процесу до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій; забезпечує аналіз зміщення акцентів із зовнішніх аспектів управління процесом формування професійної компетентності на внутрішні фактори активізації ціннісно-смислової сфери, самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Вивчення такого аспекту професійної педагогічної підготовки як професійне становлення дошкільних педагогів у країнах Західної Європи зумовило і виокремлення *парадигмального підходу* (М. Богуславський, Є. Бондаревська, Н. Гупан, Г. Корнетов, Т. С. Кун (T. S. Kuhn), К. Поппер (C. Popper), О. В. Сухомлинська, П. Фейрабент (P. Fairrabent), Є. М. Хриков та ін.).

Поняття парадигма (від грец. παράδειγμα) введено в теорію наукових досліджень американським істориком Т. С. Куном (Thomas Samuel Kuhn). Під цим терміном учений розумів явище, що об'єднує членів наукового співтовариства і, навпаки, наукове співтовариство складається з людей, які визнають певну парадигму [158, с. 11]. Вводячи цей термін, дослідник мав на увазі те, що деякі загальноприйняті приклади фактичної практики наукових досліджень – приклади, які включають закон, теорію, їхнє практичне застосування і необхідне обладнання, – в сукупності дають нам моделі, з яких виникають конкретні традиції наукового дослідження [158, с. 28]. Тобто парадигмою можна назвати одну або кілька фундаментальних теорій, що одержали загальне визнання і впродовж певного відрізку часу задають тенденцію здійснення наукових досліджень. Іншими словами парадигмою визначається коло питань, які потребують розв'язання та вирішення; детермінує, які факти можуть бути отримані в результаті емпіричного дослідження [Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти / Василь Васильович Крижко. – К.: Освіта України, 2005., с. 183]. Вітчизняними дослідниками О. Адаменком та Є. М. Хрипковим Поняття «парадигма» трактується як закріплену теоретичними положеннями, нормативними документами, традиціями, кадровими та матеріальними ресурсами стабільно функціонуючу впродовж тривалого часу систему діяльності освітніх установ [348]. Це означає, що дослідники розглядають конструкцію освітніх моделей як орієнтовану на адекватне відображення в навчальній практиці методичних парадигм, їх залежності від домінуючих парадигм у конкретних соціокультурних, політичних та історичних умовах. Відтак, парадигмальний підхід у дослідженні забезпечує опис та моделювання процесу професійної підготовки дошкільних педагогів в контексті домінуючих у визначений часовий проміжок методичних парадигм. Водночас справедливим буде і твердження про те, що пріоритетність тієї чи іншої парадигми існуватиме до тих пір поки не

з'являться нові факти, що розвивають її методологічні доктрини [37, с. 28]. Накопичення протиріч всередині парадигми спочатку сприяє зародженню нового знання, формування різних наукових напрямів, а пізніше до кризової ситуації, у результаті якої руйнується фундамент старої парадигми і закладаються основи нової, яка змінює історичну перспективу наукових досліджень і визначає нові стратегії наукового пошуку [142, с. 190].

Парадигмальний підхід до аналізу різних моделей професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи дозволяє проектувати різні за характером і цілями системи професійної педагогічної освіти, діагностувати проблеми їх функціонування, прогнозувати результати професійної освіти.

Застосований у дослідженні *компаративний (порівняльний) підхід* (Р. Ф. Арноув (R. F. Arnove), Є. І. Бражник, М. Брей (M. Bray), В. Л. Вульфсон, О. В. Глузман, О. Н. Джуринський, О. А. Заболотна, М. А. Екстейн (M. A. Eckstein), Е. Х. Епстейн (E. H. Epstein), Е. Е. Ісмаїлов, І. Л. Кендл (I. L. Kandel), Дж. П. Келлі (G. P. Kelly), О. І. Локшина, М. П. Лещенко, З. О. Малькова, Дж. В. Паркин (G. W. Parkyn), М. А. Пригодій, Л. П. Пуховська, Дж. Роджер (J. Roger), Л. П. Рябов, І. О. Сташевська, О. В. Сухомлинська, Р. М. Томас (R. M. Thomas) К. А. Торенс (C. A. Torres), П. Р. Фосум (P. R Fossum), С. Б. Цюра, Е. Г. Юдін) забезпечує здійснення комплексного аналізу формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи в цілому та у кожній країні зокрема; дозволив з'ясувати спільні та відмінні особливості реалізації означеного процесу, їх зіставлення та порівняння з вітчизняним досвідом формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів з метою виокремлення перспективних ідей та практичного досвіду західноєвропейських країн у систему педагогічної освіти України. Компаративний підхід слугував також для визначення та обґрунтування критеріїв порівняння процесу формування професійної компетентності дошкільних педагогів у Німеччині, Франції та Великобританії. Порівняльні педагогічні дослідження це дослідження, що ґрунтуються на методології досліджень в педагогічних науках, їхнє функціональне призначення – здійснення порівняння процесів, явищ та об'єктів різних країн та культур [516]. За визначенням О. І. Локшиної компаративне педагогічне дослідження – порівняння систем або підсистем освіти різних країн з метою об'єктивної оцінки можливості використання позитивного досвіду іншої країни у практиці освіти рідної країни, на основі вияву спільного і відмінного, станів, процесів, причин, тенденцій і загальних закономірностей [171, с. 11].

Для реалізації компаративного підходу важливо також застосовувати комплекс методів серед яких: компаративний або порівняльний аналіз, контент-аналіз, моделювання.

Компаративний (порівняльний) аналіз є невід'ємним методом досліджень даної категорії, оскільки завдяки означеному методу забезпечується якісне виокремлення та аналіз різних аспектів досліджуваного предмета, явища, процесу тощо. Аналіз як зарубіжних так і вітчизняних порівняльних досліджень свідчить про наявність різних визначень «компаративного аналізу». Так, термін «порівняльний метод» відноситься до безпосередньої реалізації порівняння – порівняння великих макро-педагогічних одиниць. Його можна розглядати як спосіб взаємозв'язку між якісними та кількісними дослідженнями педагогічних традицій кількох різних країн [516.]. Аналізуючи етимологію слова «компаративний аналіз», притримуючись концепції дослівного перекладу, М. А. Пригодій сформулювала досить вичерпне значення та потрактування термінологічного словосполучення: «компаративний аналіз у педагогіці – це метод дослідження розвитку освіти за допомогою уявного розчленування її на складові елементи, при цьому кожна із виділених частин

аналізується окремо у межах єдиного цілого на глобальному (світовому), регіональному (окремих материків, частин світу) та локальному (окремих держав – національному, частин держав – етнічному) рівнях з формулюванням опису та пояснення подібностей і відмінностей розвитку частин освіти на цих рівнях» [266]. Важливим є виокремлення дослідницею етапів здійснення компаративного аналізу, яким послуговуватимемось у ході започаткованого нами дослідження, а саме:

- перший етап компаративного аналізу – визначення характеристики об'єктів, що порівнюються; для даного етапу важливим є визначити, які характеристики є першочерговими, а які – другорядними (є значна кількість характеристик, які ускладнюють дослідження і сприяють приховуванню ключових з них, водночас обмеження кількості характеристик призводить до підвищення імовірності втрати важливої інформації;

- другий етап компаративного аналізу передбачає формулювання універсальних критеріїв, що використовуються для порівняння, тож в процесі аналізу важливо встановити критерії, що будуть рівнозначними для різних національних систем освіти, тобто сформульовані з урахуванням історичного аспекту розвитку освіти країни, ментальних особливостей населення, та традиції відносин між людьми;

- третій етап – на основі встановлених критеріїв формулюється система компаративних індикаторів, які виступають інформаційними системами, що відображає зміну будь-якого параметра процесу, що контролюється або стан об'єкту в формі, найбільш зручній для безпосереднього сприйняття дослідником;

- четвертий етап – на основі використання системи компаративних індикаторів здійснюється опис та пояснення порівнювальних об'єктів; оскільки основу компаративного аналізу складає історичний підхід, то аналіз може проводитись за двома алгоритмами: а) *часовий* (використовується для порівняння сучасного стану об'єктів в контексті їх історичного розвитку; ключовим критерієм аналізу виступає час, тобто порівняння між об'єктами здійснюється у межах певного проміжку часу) та *процесуальний* (використовується для аналізу перспектив розвитку об'єкта на основі накопиченого досвіду і внесення позитивних змін з урахуванням сучасного стану об'єкта; ключовим критерієм аналізу виступає характеристика об'єкта, тобто порівняння між об'єктами здійснюється у межах певного етапу розвитку об'єкта);

- п'ятий етап, який є заключним, передбачає формулювання висновків про стан об'єктів, а головне визначаються перспективи удосконалення з урахуванням накопиченого досвіду на різних рівнях: законодавчому, організаційно-методичному, організаційно-адміністративному, методичному, практичному [266].

Для дослідження особливостей професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи актуальністю визначається процесуальний алгоритм запропонований М. А. Пригодій, оскільки наш науковий інтерес зосереджений на визначенні позитивної практики професійної підготовки різних категорій педагогічних працівників, залучених до системи дошкільної освіти на різних рівнях.

Контент-аналіз – це формалізований метод введений американським дослідником Г. Ласвелом; як зазначає О. А. Заболотна, за класичним визначенням Б. Берельсона, цей метод є дослідницькою технікою для об'єктивного, системного і кількісного опису наявного змісту комунікації, яка відповідає цілям її дослідника, сутність якого полягає в підрахунку того, як репрезентовані у певному інформаційному масиві смислові одиниці [87, с. 20]. Застосування методу є доцільним при дослідженні професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи через наявність великого за обсягом несистематизованого матеріалу, безпосереднє застосування якого викликає проблеми та з огляду на

частотність появи категорій, які є ключовими для цілей дослідження, у текстах обраних для аналізу.

Для досягнення об'єктивності, яка є однією з основних рис контент-аналізу, звертаючись до робіт вітчизняних дослідників [131, с. 46] О. А. Заболотна запропонувала дотримуватися таких критеріїв і правил:

• необхідно точно визначити об'єктивні кордони тексту, його тип і корелятивні зв'язки з соціальними явищами, що відбиваються у ньому;

• як одиницю спостереження слід виділяти структурні одиниці, які були б репрезентовані по відношенню до всього тексту і його окремих істотних частин;

• одиниці аналізу повинні бути рекурентними, тобто мати повторювання (чи його можливість) по усьому тексту, а також ототожнюваність ознак, які визначають їх якість;

• одиниці аналізу і їх ознаки повинні бути зручними для вимірювання, підрахунку та порівняння, тобто піддаватися формалізації [87, с. 20].

Ефективним засобом, що допомагає дослідникам-компаративістам здійснити порівняльний аналіз, є метод моделювання [329]. Л. Рябов використовує метод моделювання для розробки робочої гіпотетичної моделі системи вищої освіти розвинених країн як еталону для порівняння [304]. Автором запропоновано структурну схему порівняльно-педагогічного аналізу, відповідно до якого узагальнювався, систематизувався і презентувався у цілісному вигляді процес функціонування систем вищої професійної освіти США, Японії, Федеративної Республіки Німеччини, Франції, Великобританії та Росії [304]. Відтак, метод моделювання у започаткованому дослідженні уможливлює опис та розробку системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи як еталону для порівняння з вітчизняною теорією та практикою підготовки фахівців дошкільної освіти.

З методом моделювання пов'язаний прогностичний. Зазначимо, що метод моделювання передбачає прогностичне бачення науковця удосконалення й перспектив подальшого розвитку національної теорії й практики освіти з урахуванням результатів проведеного компаративного дослідження [329]. На актуальності застосування прогностичного методу, як одного із методів, які відповідають сучасним тенденціям здійснення компаративних досліджень наголошує провідна українська дослідниця О. І. Локшина. Так, науковець стверджує, що однією з характеристик сучасної компаративістики є оптимізація традиційних функцій порівняльної педагогіки: збагачення методологічних підходів системним баченням процесів не обмежується, як раніше, описом та порівнянням освітніх феноменів (описова та порівнювальна функції) [173, с. 12]. Зазначене свідчить про те, що все більшої ваги набуває прогностична функція порівняльних досліджень, яка апріорі передбачає виявлення тенденцій розвитку під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів, що детермінують напрям розвитку [173]. Прогнозування, О. І. Локшина визначає як інструментальний засіб формування ґрунтовної платформи для виходу компаративних досліджень на новий рівень, який потребуватиме посиленої уваги українських компаративістів-методологів, передусім в аспекті розроблення формату формулювання дисертантами валідних для національної освіти рекомендацій [173, с. 15]. Відтак, у контексті започаткованого дослідження, прогностичний метод, який характеризується актуальністю, уможливив визначити перспективні способи, принципи, механізми та засоби адаптації зарубіжного досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів країн західної Європи до умов вітчизняної системи педагогічної освіти, а також розробку перспективної та універсальної моделі якісної професійної підготовки дошкільних

педагогів, яка є валідною для будь-якої системи професійної педагогічної освіти як української, так і європейської.

Герменевтичний підхід, який є особливо актуальним для здійснення компаративних досліджень, дозволяє пояснити взаємозв'язок між логікою локальних освітніх реформ, глобальних економічних, політичних та соціальних змін і особливостями змін у професійному становленні особистості. Герменевтичний підхід забезпечує переосмислення філософських, соціальнопсихологічних теорій для аналізу, пояснення, організації, проектування і прогнозування шляхів удосконалення педагогічного процесу, пошуку ефективних педагогічних систем розвитку особистості тощо [59, с. 162]. Герменевтичний підхід реалізує принципи інтерпретації, тлумачення і розуміння текстів. У межах цього підходу діяльність педагога здійснюється на основі глибинного розуміння, проникнення у специфіку мислення, почуттів, переживань особистості. Вирішальну роль тут відіграє звернення не стільки до педагогічних фактів і явищ, скільки до того, що за ними стоїть: суб'єктивних смислів, неусвідомлених мотивів поведінки. У площині герменевтичного підходу (О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, О. М. Олексюк, Л. Л. Хоружа, Н. В. Чепелєва) відбувається рефлексія історико-педагогічного знання про вищу освіту, представленого у вигляді наукових текстів (архівних джерел, періодичних видань, наукових монографій тощо різними мовами) [326]. Так, опрацювання джерельної бази, зокрема нормативно-правових документів, підписаних Міністрами європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти (1999-2015 рр.), дозволило виділити параметри освітньої політики західноєвропейських країн у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів, які класифіковано за напрямами (ціннісно-орієнтаційний, інституційний, системно-структурний, технологічний, стратегічний).

Застосування *параметричного підходу*, який являє собою єдину цілісну систему, характеристика компонентів якої базується на окремих параметрах [180]. Підхід забезпечує поелементний структурний та функціональний зіставний аналіз освітніх систем різних країн, здійснюваний на основі результатів параметричної оцінки. За визначенням дослідниці реалізація підходу здійснюється на основі методів параметричної оцінки та параметричного порівняння [180]. Технологічна процедура параметричної оцінки у дослідженні професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи передбачає вивчення реального стану систем професійної освіти різних країн на основі якісних та кількісних параметрів, а технологічна процедура параметричного порівняння – поелементний структурний та функціональний зіставний аналіз систем професійної підготовки означеної категорії педагогічних працівників у країнах обраних для аналізу. Для процедури порівняння, відповідно до рекомендацій О. І. Сташевської [329] обрано найбільш суттєві параметри (елементи), концептуальні засади професійної підготовки, освітня політика, цілі, завдання, зміст, методи й форми здійснення професійної підготовки, особливості управління освітніми системами та ін.

Інтервальний підхід, що проявляється у багатомірності, багаторівневості дійсності й означає, що певне явище значуще в контексті певної системи ідей і справедливе не взагалі, а лише у межах певного інтервалу абстракції. Інтервальний підхід являє собою результат осмислення на рівні методологічної рефлексії, деякі тенденції з яких стихійно пробивали собі дорогу в інтелектуальному кліматі. Ці тенденції розглядаються як цілісне явище і обумовлюють певний стиль мислення, який отримав назву інтервального. Підхід виражає перехід від одномірної реальності з позиції «абсолютного спостерігача» до бачення її в різних аспектах та інтелектуальних перспективах [162]. Особливості підходу полягають також в тому, що при дослідженні явищ об'єкти і середовище розглядаються як сполучені категорії

[260]. Означений підхід у дослідженні дозволяє здійснювати аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів від «предметоцентричності» (бачення предмета як «одноякісного» утворення) до багатоаспектного компонентного аналізу («багатоякісного» і багатомірного утворення).

Реалізація інтервального підходу забезпечувалась методом інтервального аналізу, який передбачає вивчення досліджуваного предмета чи явища та формулювання висновків на основі зіставлення різних як статистичних даних так і аналізу на різних рівнях функціонування системи, до якої входить об'єкт [260, с. 218].

Дослідниця І. О. Соколова виокремлює також і *наративний підхід* як інструментальний засіб реалізації компаративного дослідження. Так, дослідниця визначає його як спосіб розуміння й відображення історичних феноменів [325, с. 27]. Спираючись на умовиводи Л. Ц. Ваховського, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк Н. А. Сейко, О. В. Сухомлинської, С. О. Терепищого та розмірковуючи про особливості реалізації наративного підходу у компаративних дослідженнях, І. О. Соколова виокремила основні характеристики: ретроспективність, тобто аналіз подій минулого через їх проекцію на сучасність і на майбутнє; перспективність як залежність історичної оцінки від власної авторської позиції дослідника; вибірковість, що означає добирання саме тієї інформації, яка сприяє множинності інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного соціо-культурного контексту; комунікативність як вплив на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; суб'єктивної об'єктивації, що передбачає визначення взаємозалежності історичних інтерпертацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими для дослідника [325, с. 27]. Відтак цілком закономірним дослідниця робить висновок про аксіологічну спрямованість наративу, яка полягає у створенні власної (авторської) соціально-педагогічної історичної інтерпретації періодів розвитку вищої освіти.

Тезаурусний підхід, запропонований С. О. Сисоєвою та І. О. Соколовою, ґрунту-ється на припущенні, що вся сукупність викори-стовуваних компаративістом понять (термінів) і зв'язків між ними достатньо точно моделює структуру знання предмета дослідження [325, с. 27]. *Тезаурусний підхід* уможливлює здійснення міждисциплінарного перенесення фрагментів теоретичного знання, формулювання і вирішення проблеми за аналогією з порівнюваними суміжними з педагогікою галузями знань. Відтак можна вибудовувати теоретичну модель предмету компаративного дослідження і описати її мовою певної галузі знань, використовуючи ізоморфні структури з інших тезаурусів, наприклад психологічних, соціологічних, політичних [325, с. 27]. У започаткованому дослідженні означений підхід відіграє одне з найважливіших значень, оскільки завдяки йому стало можливим описати сутнісні відмінності у потрактуванні ключових понять дослідження та відстежити відмінності у потрактуванні понять європейськими дослідниками, зокрема такі як: «дошкільний педагог», «компетентність», «компетенція», «підготовка» і т.д.

Звертаючись до вивчення проблеми педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти в контексті європейського освітнього простору, важливо також відмітити, що дослідження системи педагогічної освіти будь-якої країни світу може здійснюватись у різних вимірах – інституціональному, галузево-ступеневому, духовно-змістовому (або ціннісно-орієнтаційному), що обумовлено багатоаспектною природою педагогічної освіти як автономного динамічного соціокультурного феномену [286, с. 6]. У контексті здійснюваного дослідження доцільність такого підходу полягає у тому, що він забезпечує: системний, комплексний та вичерпний аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів, як динамічного постійно

змінного явища у контексті загальноєвропейських тенденцій розвитку педагогічної освіти; фундаментальність вивчення досліджуваного явища з урахуванням багатокомпонентності процесу професійної підготовки фахівця дошкільної освіти, який відбувається в заданих педагогічних умовах; цілісне вивчення та сприйняття процесу професійної підготовки дошкільних педагогів з мультивекторності педагогічної підготовки у країнах Західної Європи.

Акмеологічний підхід, який спрямований на вдосконалення і корекцію професійної діяльності, забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього дошкільного педагога, орієнтує його на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції і самоорганізації. Акмеологія (від грец. axme – пік, вершина, найвища степінь чого-небудь) – міждисциплінарна наука про найбільш повний індивідуальний розвиток дорослої людини, досягнення нею найбільш високої соціальної зрілості, як громадянина, спеціаліста, професіонала, яка виникла на перетині природничих, суспільних, гуманітарних дисциплін; пріоритетним завданням акмеології є з'ясування того, що повинно бути сформовано у людини на певному віковому етапі для того, щоб вона змогла успішно реалізувати свій потенціал [122, с. 12]. Відтак, акмеологічний підхід синтезує: системний підхід до професійної педагогічної діяльності; цілісний підхід до вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності, який задає орієнтацію на єдність вивчення й реального вдосконалення майбутнього педагога; синергетичний підхід, який передбачає відкритість освіти, інтеграцію всіх способів освоєння людиною світу, включення синергетичних уявлень у процес вищої педагогічної освіти; аксіологічний підхід, що орієнтує педагога на загальнолюдські, національні й професійні цінності, ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності [44]. Основною сутнісною характеристикою акмеологічного підходу є прагнення до відновлення цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в усіх взаємозв'язках для того, щоб сприяти досягненню вищих професійних рівнів. Важливо зазначити, що акмеологічний підхід, як базисна методологічна програма, характеризується прогностичністю, оскільки орієнтує дослідника на прогноз якісного результату в підготовці педагогічних працівників, на аналіз продуктивності сучасного досвіду підготовки педагога й виділення перспективних ідей, чинників, під впливом яких він складається, на вивчення акмевершин у педагогічній діяльності, на проектування продуктивних моделей професійної діяльності [44]. Акмеологічний підхід – базисне узагальнююче поняття акмеології, що акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих на прогноз якісного результату в освіті дорослих, високий рівень продуктивності й професійної зрілості [225]. Погоджуємось із твердженням О. І. Огієнко про те, що акмеологічний підхід дає змогу з'ясувати суб'єктивні та об'єктивні фактори, які сприяють досягненню вершин професіоналізму. До об'єктивних факторів відносять рівень та якість освіти, яка була одержана дорослою людиною, а до суб'єктивних — її задатки, здібності, компетентність тощо [225, с. 162]. Окрім того, застосування акмеологічного підходу до змісту освіти дорослої людини, технологій навчання, управління навчальним закладом дає змогу перевести його з режиму функціонування у режим розвитку, чим значно підвищити якість освіти, що досягається завдяки розвитку внутрішньої потреби до навчання, необхідності творчого переосмислення дійсності дорослою людиною [225, с. 162].

З огляду на зазначене, акмеологічний підхід, використаний у дослідженні, забезпечив аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи як органічної єдності здійснення даного процесу з сучасною концепцією

європейської педагогічної освіти, основними пріоритетами якої є підготовка майбутніх фахівців до професійного навчання, вдосконалення та освіти впродовж життя (lifelong learning and education); ефективна і комфортна професійна адаптація за рахунок якісної педагогічної підготовки, а також особистісного становлення (самовиховання і саморозвиток) у процесі професійної діяльності.

Спираючись на різні підходи – компаративний, системний, герменевтичний, особистісно орієнтований, діяльнісний, акмеологічний, гуманістичний, культурологічний, компетентнісний – до дослідження педагогічної освіти і професійної підготовки дошкільних педагогів в тому числі можемо стверджувати, що кожен із зазначених підходів передбачає дослідження феномена підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи як вагомої та необхідної професійно-педагогічної складової.

Важливим аспектом у компаративному дослідженні є врахування комплексу принципів, виокремлених вітчизняною дослідницею С. Б. Цюрою, а саме:

- *принцип системного підходу* вимагає у процесі порівняльного аналізу: розглядати досліджувані елементи не як окремі феномени, а як властивості або результат взаємодії властивостей внутрішніх підсистем аналізованої системи та зовнішніх середовищних систем аж до глобальних впливів; маркувати явища і процеси у галузі освіти досліджуваної країни як результати саморозвитку автентичних систем; визначати і виокремлювати вектори еволюції автентичних систем, тенденції і, головне, зіставити системоформувальні елементи;

- *принцип єдності смислів* і *цілей педагогічної діяльності* у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності;

- *принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на утвердження цінності людини і людського* – завдання педагогічних дослідників полягає у пошуку більш ефективних технологій освіти і виховання;

- *принцип тотожності векторів часткового* і *загального* в еволюції педагогічної емпірії (дошкільна освіта, школа, система освіти країни – регіональний, світовий освітній простір) [351].

Перелік принципів можна розширити також такими, як: *принцип поліфундаментальності* (І. Пригожин), згідно з яким будь-яка універсальна теорія, якою б точною вона не була, не в змозі вичерпно відобразити соціальну реальність, що є предметом дослідження, у всій повноті її сутнісних вимірів [311, с. 13]; *принцип неперервності освіти*, який передбачає її постійний динамічний розвиток; принцип діяльності на основі синергетичного, плюралістичного бачення інтеґрального образу оточуючого світу у контексті відкритості й самоорганізації; *принцип зіставного аналізу* є необхідним засобом порівняльно-педагогічного аналізу у контексті відносної однорідності об’єктів, які зіставляються, згідно якого «…в педагогічну практику порівнюваних систем можна інкорпорувати педагогічні явища й процеси, в основі яких лежать адекватні загальнодидактичні закономірності» [105, с. 17]. Відтак, як справедливо відзначає А. А. Сбруєва, при виборі об’єктів для порівняння нами враховано історичні, культурні, економічні, філософські, релігійні, демографічні, соціологічні, власне педагогічні чинники [312, с. 22].

Визначення підходів та принципів є важливим і невід’ємним етапом у порівняльних дослідженнях проте, не менш вагомим, є і виокремлення комплексу методів, які забезпечують реалізацію здійснюваного дослідження. Окрім зазначених у контексті аналізу підходів до здійснення дослідження професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та охарактеризованих методів наголосимо також, що, як і в будь-якому типі науково-дослідної роботи, в започаткованому дослідженні застосовано такі загальнонаукові методи, як теоретичний аналіз і синтез, індукція та дедукція, абстрагування й конкретизація,

проблематизація, аналогія, моделювання, узагальнення, систематизація, класифікація, що дозволяють виділити ключову проблему, сформувати науковий апарат та концепцію дослідження, виявити сутнісні характеристики, провідні тенденції й закономірності розвитку педагогічних явищ, узагальнити теоретичний і практичний досвід з проблеми дослідження тощо [329].

Для здійснення якісного порівняльного дослідження необхідною умовою є збір і первинна обробка фактичного матеріалу, що здійснюється за допомогою різноманітних методів. Тож емпіричні методи такі, як спостереження, опитування (усне – інтерв'ю й письмове – анкетування, тестування), бесіди забезпечили виявлення широкого спектру поглядів на предмет дослідження різних груп респондентів: дошкільних педагогів, адміністративного персоналу дошкільних навчальних закладів в Україні та країнах Західної Європи, викладачів вищих навчальних закладів, тренерів професійних педагогічних курсів, працівників та слухачів сфери професійної підготовки, їх керівників вищих навчальних закладів та центрів професійного розвитку і підготовки тощо.

Порівняльно-педагогічне дослідження неможливе без застосування *методу вивчення фактичного матеріалу*, а саме: нормативних документів, педагогічної документації, навчальної й методичної літератури, статистичних даних. Важливий фактичний матеріал для пізнання й порівняння педагогічних об'єктів і явищ міститься в монографічних дослідженнях, публікаціях періодичних видань, збірках наукових робіт та матеріалів конференцій, мережі Інтернет та ін. [329]. Як відзначає І. О. Сташевська: «достовірність отриманих результатів порівняльного дослідження значною мірою залежить не стільки від кількості вивчених джерел, скільки від повноти й достовірності інформації, яка в них міститься» [329]. Погоджуючись з дослідницею в тому, що неможливо опрацювати абсолютно всю літературу, яка має відношення до досліджуваної проблеми під час роботи з джерелами, найчастіше використовували метод головного масиву в сукупності з *вибірковим методом*, тобто більша частина обраних джерел аналізувалась за певними критеріями (хронологічні, географічні й тематичні тощо).

В дослідженні також враховано і те, що інформація з одного й того ж питання в різних публікаціях є не ідентичною, а іноді й суперечливою, особливо це стосувалось методології. У цьому випадку, послуговуючись рекомендаціями О. П. Рудницької [302, с. 203], нами констатувались виявлені протиріччя, а потім перехресним методом аналізувались можливі причини розбіжності думок, кількісних даних, мотивів оцінки педагогічних фактів.

Ще одним провідним і актуальним у контексті аналізу та опису системи професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині, Франції та Великій Британії методом започаткованого дослідження став *переклад аутентичної літератури* оскільки під час проведення дослідження необхідно дуже відповідально ставитися до перекладу прізвищ та термінів, що можуть мати залежно від мови, історичного періоду й навіть географічного регіону, де вони вживаються, різне специфічне тлумачення, а також до адаптації понятійного апарату зарубіжних освітніх систем у вітчизняному науково-педагогічному просторі [329].

Невід'ємним методом дослідницької роботи в галузі порівняльної педагогіки є *опис фактичної інформації*, який пов'язаний з контент-аналізом та наративним підходом. Актуальним сьогодні є питання щодо співвідношення між описом фактичного матеріалу та його аналітичною інтерпретацією [52, с. 82], яке пов'язане з тим, що непомірне захоплення фактологією може впливати на якість теоретичного осмислення, але водночас необхідно враховувати і те, що осмислення буде плідним за умови якщо воно засновується на глибокому вивченні конкретних об'єктів, фактів і явищ [52, с. 82]. Б. Л. Вульфсон відмічає, що питома вага фактичного матеріалу

часто може бути більшою, ніж у роботах про вітчизняну систему освіти, а систематизований опис новітніх та маловідомих фактів може виступати як одне з важливих самостійних наукових завдань та як суттєвий елемент порівняльно-педагогічного дослідження [52, с. 82].

Ключовим специфічним методом, який використовують під час проведення досліджень у галузі порівняльної педагогіки, є *порівняльно-педагогічний аналіз*, що є комплексним методом, який охоплює сукупність дослідницьких засобів, спрямованих на виявлення спільного й відмінного в педагогічних об'єктах, що зіставляються [329]. З огляду на те, що опис даного методу частково представлено у контексті опису реалізації компаративного підходу додамо лише, що одним із ефективних засобів порівняльного аналізу є *метод бінарного зіставлення* або *бінарний аналіз*, який забезпечує «…глибоке й докладне зіставлення освітніх систем двох країн, при якому проблеми освіти вписуються в широкий історико-культурний і соціально-політичний контекст» [52, с. 55]. Дослідником визначено два типи бінарних зіставлень: перший – порівняння національної системи освіти (як базової) та зарубіжної; другий – зіставлення освітніх систем двох зарубіжних країн [52, с. 55].

У дослідженні для виявлення провідних педагогічних парадигм, які панували в різні історичні періоди, та основних детермінант їхніх змін застосовувався *парадигмальний метод* дослідження. Аналіз і порівняння ідей окремих парадигм у загальному соціальному контексті може здійснюватися за допомогою дискурс-аналізу, який за визначенням М. Л. Ваховського передбачає сукупність методик і технік інтерпретації різноманітних текстів чи висловлювань як продуктів мовленнєвої діяльності, яка здійснюється в конкретних суспільно-політичних обставинах і культурно-історичних умовах [46, с. 29].

Допоміжними засобами обробки отриманого фактичного матеріалу стали також методи *математичної статистики* (реєстрація, ранжирування, шкалування, порівняння), а також такі *соціологічні методи*, як соціометричний, який дозволяє подати оброблені за допомогою математичних методів результати дослідження у вигляді таблиць, діаграм, графіків [329].

Як свідчить аналіз підходів, методів та принципів до здійснення порівняльного аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та України на сучасному етапі розвитку теорії компаративних досліджень існує широкий спектр методологічних підходів та методів їх реалізації. Вони характеризуються доцільністю та адекватністю. Означені підходи і методи визначаються також високим ступенем узгодженості між собою, що, за твердженням І. О. Станішевської, є суттєвим чинником, який впливає на результати дослідницької роботи й дозволяє отримати максимально повну й об'єктивну інформацію про предмет дослідження [329].

Опираючись на твердження провідного англійського вченого Б. Холмса (B. Holmes) щодо необхідності самостійної розробки дослідником методології компаративного дослідження, який здійснює порівняння освітніх систем різних країн [494], у започаткованій роботі наукові підходи нами виокремлено відповідно до етапів здійснення порівняльного дослідження, а комплекс методів класифіковано відповідно двох критеріїв: етапу дослідження та відносно наукового підходу який реалізується методом. В цьому аспекті, запропонована класифікація методів є правомірною із огляду на те, що процес виявлення ознак того чи іншого методу може здійснюватись за різними критеріями, наприклад: за рівнем наукового пізнання: емпіричним та теоретичним; за етапами проведення дослідження: діагностичним, збору інформації, організаційним, інтерпретаційним, узагальнюючим тощо; за способом відображення знання: описовим та пояснювальним; за рівнем методологічного аналізу: філософським, загальнонауковим, конкретно-науковим,

предметно-прикладним (дисциплінарним), міждисциплінарним; за специфікою змістовної сутності об'єктів, які досліджуються: соціологічною, математичною, гуманітарною тощо; за способом застосування: простим і комплексним [329].

Реалізація концепції дослідження стала можливою завдяки розробленій нами моделі цілісного порівняння професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні (за основу моделі взято функціональну модель порівняльного аналізу Е. Е. Ісмаїлова, про особливості якої зазначалось у контексті визначення систематичного підходу дослідження) [104, с. 26]). (*див. Рис 1.1*).

Як видно зі Рис. 1.1 *модель здійснення дослідження і порівняльного аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та України*, передбачає три блоки: метологічно-прогонстичний, процесуальний та результативний, що корелюються з методологічними підходами, методами їх реалізації, провідними принципами здійснення компаративних досліджень (принцип системного підходу, принцип єдності смислів і цілей педагогічної діяльності, принцип тотожності векторів часткового і загального, принцип полі фундаментальності, принцип неперервності освіти, принцип зіставного аналізу) та з урахуванням хронологічних меж, в межах яких передбачено чотири етапи здійснення започаткованого дослідження.

Методологічно-прогностичний блок передбачав два етапи із визначеними завданнями: аналітико-прогностичний (завдання – зібрати фактичної інформації, вибір типів освітніх закладів, у яких здійснюється професійна підготовка дошкільних педагогів, аналіз стану освітніх парадигм у країнах обраних для порівняльного аналізу) та методологічний (завдання –розробити теоретико-методологічної основи моделі цілісного аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи). Реалізація етапів передбачала використання комплексу взвємопов'язаних підходів та методів: діалектичний, що втілювався у дослідженні через метод діалектики, аналітичного аналізу та пояснення; системно-цілісний підхід реалізовувався через системний аналіз і синтез, типологізація, класифікація, угрупування, узагальнення, систематизація, класифікація; системно-історичний підхід – передбачав такі методи як: історіографічний аналіз, хронологічний метод, порівняльно-історичний, ретроспективний, конструктивно-генетичний та причинно-наслідковий аналіз, метод періодизації; синегретичний підхід втілювався через аналіз об'єкта, як окремого феномену та метод прогностичного аналізу розвитку об'єкта в динамічному поступі; інтервальний – через багатоаспектний розгляд об'єкта чи явища з позиції різних наук соціології, психології, педагогіки, мовознавства тощо; тезаурусний – аналіз, синтез, узагальнення, опис, фактичної інформації, метод аналізу фактичного матеріалу, метод бінарного зіставлення або бінарний аналіз, переклад аутентичної літератури; акмеологічний підхід – є синтезуючим для означених підходів.

Процесуальний блок включав етап визначення структурних елементів порівняння (завдання – визначити особливості управління, взаємозв'язки між дидактичними системами) та етап здійснення функціонального аналізу (завдання – з'ясувати культурологічні фактори, які впливають на систему професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні – глобалізація, освітня політики тощо, а також фактори інваріантності соціально-педагогічних парадигм країн обраних для аналізу). Домінуючими підходами та методами, якими послуговувались на цих етапах були: культурологічний – методи, що застосовувались – парадигмальний аналіз, синтез, індукція та дедукція, абстрагування; аксіологічний підхід передбачав методи конкретизації, проблематизації, аналогії; особистісно орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи реалізовувались через методи аналізу і синтезу, індукції

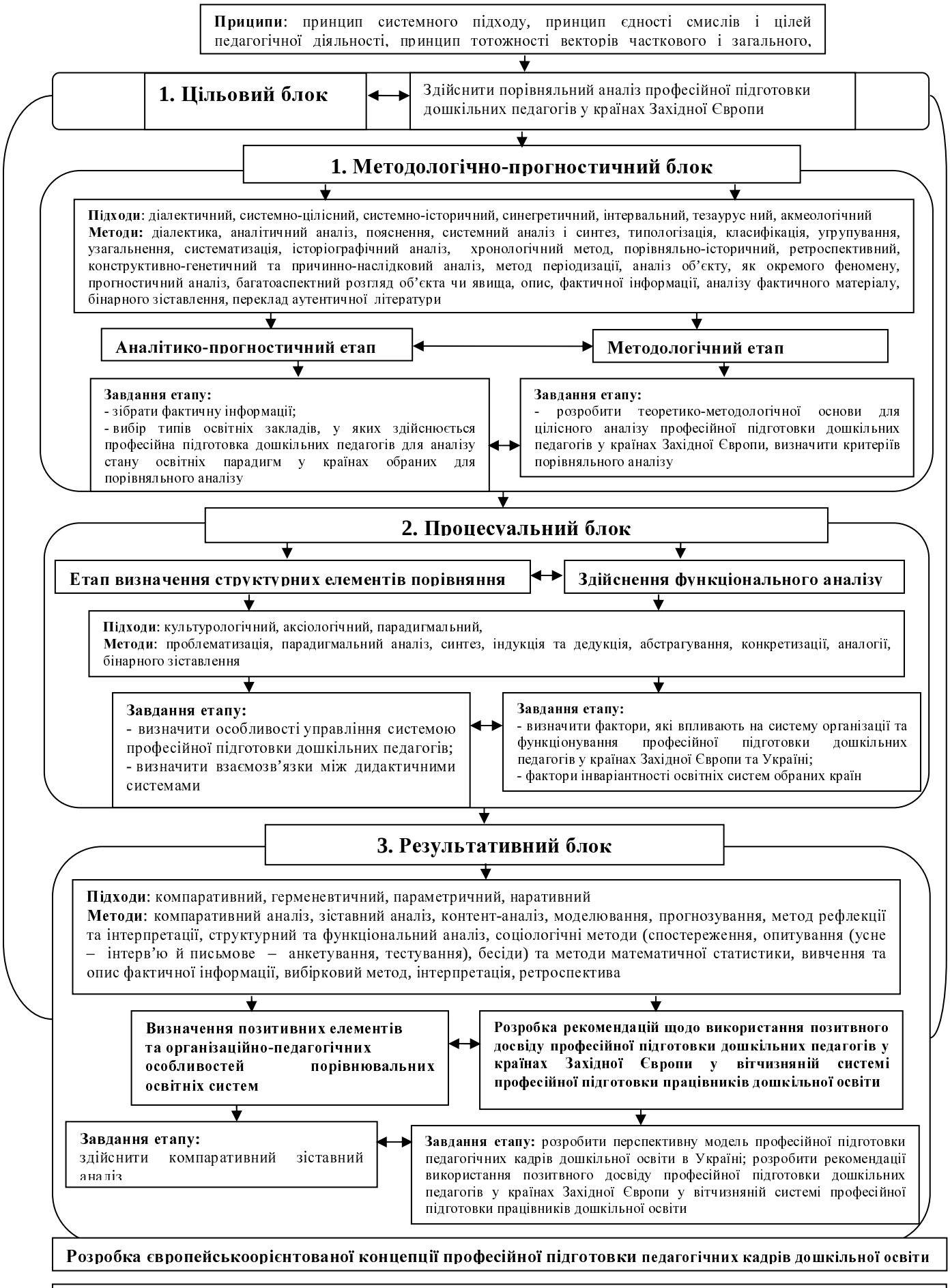


Рис. 1.1 Модель здійснення дослідження і порівняльного аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та України

та дедукції, абстрагування, бінарного зіставлення, спостереження, опитування (усне – інтерв'ю й письмове – анкетування, тестування), бесіди тощо.

Результативний блок, який є завершальним для цілісного порівняльного аналізу професійної педагогічної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та України і передбачає формулювання організаційно-педагогічних особливостей порівнювальних освітніх систем та розробка на основі цього інтегративних рекомендацій. Блок базувався на застосування та домінуванні таких підходів та методів у здійсненні дослідження як: компаративний (порівняльний) передбачав застосування таких методів як компаративний аналіз, контент-аналіз, моделювання, прогнозування; герменевтичний підхід передбачав метод рефлекції та інтерпретації; параметричний підхід – метод виокремлення параметрів здійснення порівняння на основі зіставного структурного та функціонального аналізу, соціологічні методи та методи математичної статистики (реєстрація, ранжирування, шкалування, порівняння статистичних даних тощо; наративний підхід – передбачав застосування такого комплексу методів як: метод вивчення фактичного матеріалу та опис фактичної інформації, вибірковий метод, інтерпретація, ретроспектива тощо. Результативний блок, який охоплював етапи визначення позитивних елементів та організаційно-педагогічних особливостей порівнювальних освітніх систем (завдання – здійснити компаративний зіставний аналі) та визначення позитиивних елементів та організаційно-педагогічних особливостей порівнювальних освітніх систем (завдання - розробити перспективну модель професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні; розробити рекомендації використання позитивного досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у вітчизняній системі професійної підготовки працівників дошкільної освіти**)** презентує конкретні *теоретико-методичні результати* порівняльного дослідження, а також *технолого-методичний концепт* дослідження, що передбачає розгляд професійної підготовки дошкільних педагогів у Європі під кутом розробки технологій динамічного, ефективного освітнього процесу та розробку нової концепції професійної підготовки дошкільних педагогів в Україні в умовах євроінтеграції; а також уможливив розробку методичних рекомендації щодо вдосконалення змісту, форм, методів, засобів ефективного формування професійної компетентності дошкільних педагогів у вітчизняній та європейській практиці підготовки кадрів дошкільної галузі на різних рівнях: методологічному (концептуальний аспект), законодавчому (управлінський аспект), інституційному (організаційно-адміністративний), методичному (організаційно-методичний аспект – зміст, форми, методи, засоби).

Особлива ктуальність запропонованої моделі здійснення дослідження та порівняльного аналізу полягає у тому, що її основним практичним результатом буде ***розроблена європейськоорієнтована концепція професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти.***

Доцільність представленої моделі обґрунтована також і тим, що розробка окремої методології для кожного порівняльного дослідження підтримується і провідними вітчизняними та європейськими науковцями-компаративістами. Важливим у цьому відношенні для нашого дослідження актуальними є роботи вчених в галузі методології порівняльно-педагогічних досліджень, а саме: українських – Н. М.Лавриченко, О. І. Локшина, Н. Г. Ничкало, С. Б. Цюра; російських – Б. Л. Вульфсона, А. Н. Джуринського, З. А. Малькової, К. І. Салимова; німецького теоретика-компаративіста О. Анвейлера (O. Anweiler); французького дослідника А. Вегліарда (A. Verliard); британського Б. Хомса (B. Holmes) та американських – Дж. Бередея (G. Bereday), Е. Кінга (E. King), Дж. Ф. Келлі (G. F. Kelly), П. Олтбеч (P. Altbach), Х. Ноа (H. Noah). Вчені-компаративісти

підкреслюють, що «... в сучасну епоху ступінь зрілості будь-якій галузі наукового знання визначається, в кінцевому рахунку, не описовими роботами, який би цікавий фактичний матеріал вони не містили, а глибиною узагальнення, виведенням нових закономірностей, рівнем методології» [202].

Використані у процесі дослідження методологічні підходи, які базуються на сучасних концепціях освітології та окреслюються взаємопов'язаними принципами та методами їхньої реалізації і які складають загальну концепцію дослідження, забезпечують комплексне бачення та визначення структури, спрямованості, змісту, форм і методів, технології професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи. Виокремлені у дослідженні підходи представляють собою певну теоретичну модель, яка відображає один із шляхів модернізації сучасної системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні відповідно до актуальних вимог сучасного глобалізованого суспільства та умов ринкової, спрямованої на конкурентоспроможність, економіки. Теоретична модель, яка ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості. Визнаючи методологічну базу наукового пошуку, визначені у досліджені наукові підходи розкривають перспективи подальшого вивчення проблеми, вдосконалення системи професійної підготовки дошкільних педагогів в Україні, оптимального використання адміністративних, інституційних, організаційних, методичних, людських ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства, а також спонукає до нового осмислення професійної підготовки дошкільних педагогів в цілому (як в Україні так і за її межами), сприйняття професійної підготовки як процесу, в контексті якого відбувається особистісно-професійне зростання, самовдосконалення та саморозвиток людини, з комплексом сформованих гуманістичних цінностей, усвідомленого світоглядного сенсу об'єктів соціальної і освітньої реальностей.

1.2. Теоретичний аналіз вітчизняних та європейських наукових досліджень із проблеми професійної підготовки педагогів у країнах Західної Європи.

Прагнення України стати повноцінним членом європейського суспільства, прискорення процесів входження України не тільки в зону вільної економічної торгівлі та ратифікації асоціації з Європейським Союзом, налагодженням науково-технічної співпраці між різними інституцій та входження вітчизняної системи вищої освіти в європейський освітній простір ставлять нові виклики перед системою професійної підготовки фахівців різних галузей. В першу чергу це стосується професійної педагогічної сфери, оскільки педагоги різних ланок є не лише ретрансляторами людського історичного досвіду, але й насамперед, носіями світоглядної позиції. Тож проблеми професійної освіти педагогів в контексті інтеграції вітчизняної освіти в європейський освітній простір, пошуків механізмів адаптації вітчизняної педагогічної освіти до загальноприйнятих в світі вимог професійної підготовки педагогів різних освітніх ланок однозначно є актуальною та потребує постійного вдосконалення, вивчення особливостей функціонування в заданих соціально-економічних, культурних умовах. Особливе місце у системі педагогічної освіти належить професійній підготовці педагогів-дошкільників, оскільки, як переконливо доводять дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, якість дошкільної освіти впливає на розумовий, соціальний та емоційний розвиток особистості з дошкільного дитинства і є запорукою її успіху в подальшому житті, яка, формуючи кон'юнктурну суспільства, позитивно впливає на сталий економічний розвиток держави в цілому [586].

Особливий науковий інтерес, у контексті окреслених питань, становить досвід країн Західної Європи, які за висновком Організації економічного співробітництва та розвитку, є лідерами у галузі вищої педагогічної освіти і дошкільної зокрема. Перспективною і цінною для вивчення прогресивних ідей європейського досвіду є практика професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині, Франції та Англії. Вивчення досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи зумовлено також статусом зазначених країн, як провідних і високорозвинених країн світу, як країн із загальновизнаними традиціями і високоякісними показниками у галузі педагогічної освіти, а також наявністю перспективних здобутків у педагогічній науці та якісною роботою висококваліфікованого кадрового потенціалу, що забезпечується належною передуніверситетською, базовою та післядипломною професійною педагогічною підготовкою. До того ж вивчення досвіду окремих європейських країн розкриває взаємовплив національних і європейських освітніх процесів, пропонує важливий орієнтир та джерело корегування національної державної освітньої політики, що обґрунтовує доцільність такого вибору.

Професійна підготовка дошкільних педагогів у Європі впродовж останніх десятиліть є цінним джерелом для ґрунтовного аналізу, раціонального і всебічного осмислення та належної оцінки запозичення такого досвіду багатьма країнами світу в умовах формування єдиного світового освітнього простору. Це є особливо важливим для оновлення сучасної вищої педагогічної школи України і розв'язання актуальних питань її теперішнього та майбутнього.

Об'єктивним є те, що зазначені аспекти проблеми спонукають вітчизняних фахівців до здійснення компаративних досліджень, завдання яких полягають не лише у вивченні зарубіжного освітнього досвіду, але й, насамперед, об'єктивному обґрунтуванню нових теоретичних та практичних підходів до вирішення проблем професійного навчання, виявленні ефективних механізмів адаптації вітчизняної системи навчання вихователів до вимог європейського та світового.

Аналіз наукової літератури свідчить про велику кількість компаративних досліджень спрямованих на вивчення стану підготовки педагогічних кадрів за кордоном та співставлення теорії та практики вищої освіти України та країн СНД, на пошук механізмів адаптації та впровадження позитивного досвіду зарубіжних країн у вітчизняну систему педагогічної освіти. Так, праці А. М. Алексюка [6], В. І. Бондаря [41], присвячено відповідно порівняльно-дидактичному підходу до організації освітнього процесу у вищій школі, управлінським аспектам вищої освіти. Питання якості, ефективності та удосконалення сучасної системи вищої освіти, особливості сучасної філософії освіти представлено у працях, В. П. Андрущенка [12], І. А. Зязюна [100], В. Г. Кременя [136], В. О. Огнев'юка [228], С. О. Сисоєвої [13]. Теоретико-методологічні засади неперервної вищої і педагогічної освіти в Україні та за кордоном вивчали В. Г. Кузь [148], Н. Г. Ничкало [216]; особливості функціонування системи вищої педагогічної освіти розкрито в працях О. А. Дубасенюк [281], В. І. Лугового [178]; Л. П. Пуховська [289], С. О. Сисоєва [316] практика післядипломної освіти досліджена А. І. Кузьмінським [155], Т. Г. Сущенко [336]; організація освітнього процесу в умовах вищих навчальних закладах охарактеризовано А. М. Алексюком [7], М. Б. Євтухом [83.]; особливості становлення особистості педагога в сучасному світі стали предметом дослідження І. Д. Беха [23.]; роботи О. В. Сухомлинської пов'язані з розробкою проблеми діяльності педагога в сучасному суспільстві та його ролі в демократизації освіти [333].

Важливими для здійснення компаративного дослідження є праці європейських та інших зарубіжних науковців з проблем професійної педагогічної

освіти. Серед європейських науковців професійна педагогічна підготовка вивчалась – Франческою Каєн (Francesca Caena) [387, с. 3], Дж. Гонзалесом (J. González), Р. Вагінааром (R. Wagenaar,) [482], Д. С. Рушеном (D. S. Rychen), Л. Х. Салганіком (L. H. Salganik) [591, с. 53], Б. І. Хасан (B. I. Hasan), Е. К. Шортом (E. C. Short) [603] та іншими; М. Волтерсом (M. Walters) [638, с. 5], Р. Манфільдом (R. Mansfield), Л. Мітчеллом (L. Mitchell) було досліджено професійну підготовку педагогів у контексті компетентнісної парадигми європейської освіти [529]; Ф. Даусоном (Phillip Dawson) розкрито формування особистісних якостей педагогів [430]; П. Вільямс (P. Williams), Т. Воурінен (T. Vuorinen), А. Сенберг (A. Sandberg), С. Шеріден (S. Sheridan) досліджували особливості професійної підготовки в системі дошкільної освіти [601, с. 416].

Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти в Україні в умовах інтеграції в європейський освітній простір представлена у багатьох роботах сучасних вітчизняних науковців: фундаментальні основи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти закладено в працях А. М. Богуш [35]; моделювання багаторівневої педагогічної освіти майбутніх вихователів у відповідності з європейською системою здобуття освіти відображено у наукових пошуках Л. В. Артемової [15]; тенденції розвитку сучасної освіти вихователів та дошкільної освіти зокрема у контексті інтеграції України в світовий освітній простір проаналізовано у праці О. Б. Полєвікової [256]; удосконалення підготовки фахівців дошкільної освіти під впливом глобальних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти вивчалось О. Б. Богініч [39].

З огляду на сучасні тенденції у формуванні вимог до результатів педагогічної освіти в категорії компетенції/компетентності особливе значення в контексті аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах західної Європи науковий інтерес становлять роботи: О. Я. Савченко, в яких компетентнісний підхід розглядається як чинник якості підготовки майбутнього вчителя [308]; О. С. Заблоцької, яка здійснила аналіз компетентнісного підходу з точки зору інновацій [86]; О. В. Овчарук досліджено перспективи впровадження компетентнісного підходу та особливості його реалізації у вітчизняній педагогічній освіті в цілому [224]; особливе значення має також і праця І. П. Рогальської-Яблонської, в якій дослідниця аналізує особливості реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки вихователів в Україні [298]. Однією з перших робіт, в яких проаналізовано компетентнісний підхід у сучасній системі професійної підготовки дошкільних педагогів за кордоном є праця О. В. Сулими [332].

Важливими є також наукові пошуки російських дослідників – І. О. Зимньої [98], В. В. Краєвського, А. В. Хуторського [135],. С. А. Дружилової, Е. Ф. Зеєра [97], С. Є. Шишовим В. А. Кальнейева [359, с. 21]; [360, с. 35] вивчали особливості визначення компетентності в різних контекстах (якості освіти, професійної діяльності, особистісного розвитку тощо).

На окрему увагу, в контексті здійснюваного дослідження, також заслуговує питання формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу в умовах ступеневої освіти, яке розгорнуто розглянуто у дослідженні Г. В. Бєлєнької [26].

Актуальні проблеми сучасної професійної підготовки вихователів в Україні у відповідності до європейського зразка досліджувалися Г. В. Бєлєнькою (змістово-процесуальний аспект навчання) [27]; О. Б. Богініч (сучасні технології професійної підготовки фахівців дошкільної освіти) [33], Н. В. Гавриш (проблема стандартизації у системі дошкільної освіти та професійній підготовці вихователів) [58], Л. П. Загородньою, С. А. Титаренко (формування професійної майстерності

майбутніх вихователів) [89], Л. В. Зданевич (теоретичні та методичні основи підготовки вихователя до роботи в умовах інклюзивної парадигми сучасної дошкільної освіти) [96], Ю. М. Косенко (педагогічна взаємодія у професійній підготовці вихователів) [130], А. Корінною (етапи професійної підготовки майбутніх вихователів до статево-рольової соціалізації) [128], І. А. Княжевою (підготовка майбутніх фахівців в галузі дошкільної освіти в умовах євроінтеграції) [119], Л. Лохвицькою (психолого-педагогічні аспекти підготовки фахівців дошкільної освіти) [176], Т. І. Пониманською (зміст професійної підготовки) [264], Н. В. Рогальською (процесуальні особливості професійного навчання майбутніх вихователів) [298], Х. А. Шапаренко (формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу) [356].

Серед європейських досліджень проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти важливими є дослідження науковців європейських проектів з вивчення стану дошкільної освіти та професійної підготовки в цій галузі Дж. Денгерінга (J. J. Dengerink) [516], Ф. Каєн (Francesca Caena) [387], М. Когана (M. Cochran) [465];[484];[646], Б. Костера (B. Koster) [516], Р. С. Ньюма (R. S. New) та інші; Ф. Каєн (F. Caena) та С. Натбрауном (C. Nutbrown) [547] досліджується проблема формування кваліфікаційних вимог до дошкільних педагогів для якості дошкільної освіти; особливості застосування сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи проаналізовано Л. Ліпоненом (L. Lipponon) та І. Хелеві (I. Helleve) [497]. Компелексністю характеризуються дослідження П. Оберхюмер (P. Oberhumer), яка ґрунтовно вивчає і технологічну складову професійної підготовки дошкільних педагогів.

Стан та перспективи розвитку професійної освіти дошкільних педагогів у Німеччині розкрито німецькими вченими М. Кунтером (M. Kunter), Ю. Клусманом (U. Klusmann), Дж. Баумертом (J. Baumert), Д. Річтером (D. Richter), Т. Восом (T.Voss), А. Хечвелд (A. Hachfeld) [569]; формування компетентності представлено на сторінка наукових праць М. Ерота (M. Eraut), Л. Альдертона (J. Alderton), Дж. Коля (G. Cole), П. Сенкера (P. Senker) [615]; компетентнісний підхід у професійній підготовці вихователів дошкільної освіти в ФРН (Федеративній республіці Німеччини) висвітлюють у своїх наукових працях німецькі вчені Г. Ауернхаймер (G. Auernheimer), Х. Фон Баллусек (H.Von. Ballusek), Д. Дершау (D. Derschau), А. Фрель (A. Frehl), Дж. Грубер (J. Gruber), С. Хільдегард (S. Hildegard), А. Метцінгер (A. Metzinger), К. Нойманн (K. Neumann), С. Оельманн (S. Oehlmann), Ф. Попп (F. Popp) [331].

Особливості професійної підготовки та розуміння професійної компетентності педагогів у Франції досліджували французькі вчені Алексії Пьєсе (Alexia Peyser), Франко-Марі Джерард (François-Marie Gerard) [475], Ксавьєра Роджієрс (Xavier Roegiers), М.-Ф. Леґендере (M.-F. Legendere) [522] та інші; В. А. Мурфі (V. A. Murphy) вивчав особливості кваліфікаційних вимог до дошкільних педагогів та відповідність французької професійної підготовки до сучасних європейських стандартів [543].

Концептуальні засади педагогічної освіти досліджено англійськими вченими П. Херстом (P. Herst), Д. Макінтуром (D. Mackinture), В. Холстіда (V. Holstead); аналізували та розробляли концепцію сучасної педагогічної освіти С. Дженсен (S. Gansen), К. Піторс (K. Peettors), Д. Роббен (D. Robben), Ф. Фуллер (F. Fuller) [286, с. 53]; компетентнісну підготовку дошкільного педагога в Великій Британії вивчав І. Карлґрен (I. Carlgren); вимір професійної компетентності дошкільного педагога презентували у своїх наукових доробках Соня Шерідан (Sonja Sheridan),

Піа Вільямс (Pia Williams), Анет Сандберг (Anette Sandberg), Тьюла Вураєн (Tuula Vuorinen).

Оскільки професійна підготовка дошкільних педагогів відбувається в заданих суспільно-історичних умовах, то важливим для здійснюваного дослідження є також врахування тенденцій, особливостей функціонування та змісту підготовки педагогів у зарубіжних країнах, які представлені у роботах Н. В. Абашкіної [2], І. І. Бабина [17], Я. Я. Болюбаша [40], О.В.Глузмана [61], Т. М. Десятова [73], Н. Дем'яненко [68], Т. С. Кошманова [133], А. А. Сбруєва [311]. Питанням реформування вищої освіти за кордоном присвячено дослідження О. Волкового [50], Б. Л. Вульфсона [55].

Важливими для дослідження є наукові праці вітчизняних компаративістів присвячені методології порівняльної педагогіки: О. І. Локшиної [170], Л. П. Пуховської [290], А. А. Сбруєвої [312] та ін. Актуальними для здійснення дослідження стали також наукові праці Б. Л. Вульфсона, в яких були перші спроби проаналізувати особливості розвитку європейського освітнього простору [56, 54]. Проблеми спільності і розбіжностей у професійній підготовці вчителів у Західній Європі проаналізовано у працях Л. П. Пуховської [286].

У вітчизняній теорії і практиці накопичено чималий досвід вивчення педагогічної освіти Німеччини. Так, Н. В. Абашкіна вивчала систему альтернативних освітніх закладіх у Німеччині [3]. Н. В. Махиня вивчала реформування педагогічної освіти Німеччини [190]; О. К Чулковою вивчено теорію і практику підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах [354]; дослідження З. П. Хало присвячено досвіду інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку у Німеччині [344]; фундаментальністю та цілісністю вивчення проблеми професійної підготовки вихователів у системі вищої освіти Федеративної республіки Німеччини характеризується дослідження О. В. Сулими [331].

Питання різних аспектів педагогічної освіти у Франції представлено на сторінках наукових робіт О. В. Голотюк (підготовка вчителів іноземних мов у Франції) [63], Г. Г. Крючкова, В. Б. Бурбело (вища освіта Франції у контексті євроінтеграції) [342]; Л. Н. Лабазіна (система педагогічної освіти) [161], В.П. Лащихіна (особливості модернізації педагогічної освіти у Франції) [164], Н. Н. Остринської (структура, зміст та особливості професійної підготовки вчителя) [236], О.В. Романенко (реформування педагогічної освіти) [301], Т. Г. Харченко [66].

Питання професійної педагогічної підготовки британських педагогів – досліджено у дисертаційних дослідженнях і монографіях Ю. С. Алферова (система педагогічної освіти в Англії) [8, 9], Н. М. Авшенюк (стандартизація педагогічної освіти) [5], В. М. Базуріна (підготовка вчителів іноземної мови) [20], Ю. В. Кіщенко (формування педагогічної майстерності вчителів у Англії та Уельсі) [115], Т. П. Кучай (підготовка педагогів до екологічного виховання учнів у Великій Британії) [160], О. Ю. Леонтьєвої (педагогічна освіта у англійських коледжах) [165], Т. Г. Моісеєнко (підвищення кваліфікації педагогів у Англії) [204], А. В. Парінова (реформування вищої педагогічної освіти) [242], Н. М. Погребняк (науково-дослідна робота студентів педагогічних спеціальностей у Великобританії) [255] Д. Р. Сабірової (тенденції розвитку педагогічної освіти у Англії) [304], Н. П. Яцишин (загальна характеристика педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії) [366].

На окрему увагу заслуговують комплексні порівняльні дослідження педагогічної освіти в Європі: у дослідженні Т. Є. Кристопчук, у контексті вивчення тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу, презентовано частковий аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині, Франції, Великій Британії, проте не розкрито процесуальний аспект професійної підготовки дошкільних педагогів [143]; Н. В. Негребецкая (тенденції

розвитку педагогічної освіти у країнах Західної Європи) [212], О. А. Нілова (гуманізація у педагогічній освіті країн Західної Європи) [214], М. І. Олійник (теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи [232]), Л. П. Пуховська (професійна підготовка вчителів у Західній Європі) [286], С. І. Синенко (розвиток післядипломної педагогічної освіти у країнах Західної Європи) [315]; та ін.

Вивчення вітчизняних порівняльних досліджень засвідчило, що предметом аналізу науковців обирався широкий спектр теоретичних і практичних проблем професійної підготовки педагогів у зарубіжних країнах. Комплексний аналіз вітчизняних науково-педагогічних праць, досліджень, присвячених зарубіжним системам освіти і моделям підготовки педагогічних кадрів, показало, що цілісного дослідження, яке б узагальнило і систематизувало досвід професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у різних соціально-педагогічних умовах, на різних освітніх рівнях під кутом зору його практичної цінності та доцільності використання окремих ідей і практичних наробок не здійснювалось. Проблема не дістала сфокусованого висвітлення та спеціального окремого наукового дослідження в Україні як за радянських часів, так і на сучасному етапі. Лише окремі аспекти професійної підготовки дошкільних педагогів знаходили висвітлення у контексті методології, організації, структури, змісту в дослідженнях присвячених системам освіти в зарубіжних країнах. Однак, зазначимо також, що здійснювана в Україні робота щодо розробки стандартів педагогічної освіти у вищій школі, прагнення до їх узгодження з загальноєвропейськими, на наш погляд, підкреслюють важливість вивчення процесу професійної підготовки фахівців дошкільної галузі у країнах Західної Європи як прояву і забезпечення якості вищої педагогічної освіти, прагматичності і практичності змісту такої освіти, забезпечення зв'язку між якістю освітніх послуг у системі дошкільної освіти та ефективністю вищої освіти у сучасних умовах глобалізованого суспільства.

У працях європейських науковців ця проблема представлена фундаментальними якісними дослідженнями, предметом досліджень та наукових досліджень найчастіше виступають концепції та підходи до організації професійної підготовки дошкільних педагогів, розробка кваліфікаційних вимог та Національної рамки кваліфікацій, яка буде якнайбільше співвідносною з європейськими вимогами. Об'єктами європейських досліджень стають процеси удосконалення практики професійної підготовки дошкільних педагогів на засадах компетентнісного, практико орієнтованого, дослідницько базованого новітніх підходів. Окрема увага європейських науковців зосереджена на подальшому розвитку систем професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи і країн європейського регіону в цілому.

Враховуючи значення професійної підготовки дошкільних педагогів для забезпечення якості дошкільної освіти, актуальність освітньої проблеми в умовах глобалізації, вважаємо, що окремої значущості набуває розгляд проблеми вивчення досвіду західноєвропейських країн у суспільно-політичному, соціально-педагогічному та науково-культурному аспектах в умовах різних освітніх закладів з визначенням потенціалу освітнього напряму у змісті вітчизняної педагогічної освіти працівників дошкільної сфери. Таким чином, необхідність здійснення дослідження зумовлена: суспільними вимогами пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні у нових соціально-педагогічних, економічних, політичних та культурних умовах, що має здійснюватись з урахуванням і використанням досвіду країн Західної Європи; завданням інтеграції нашої держави у світовий вимір вищої освіти, що вимагає адекватної конкурентоспроможної підготовки у визначеній галузі; теоретичною і практичною

значущістю наукового визначення особливостей, специфіки, своєрідності професійної підготовки у трьох найбільш розвинених країнах Західної Європи: Німеччині, Франції, Великій Британії; необхідністю підвищення рівня та якості вищої освіти, що формує концепцію здійснюваного дослідження.

1.3. Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи як об'єкт наукового дослідження у вітчизняній та європейській педагогічній науці

Надзвичайна різноманітність систем та моделей педагогічної підготовки фахівців у країнах Західної Європи висуває перед порівняльними дослідженнями цілий спектр проблем, які пов'язані з особливостями освітньої концепції, функціонуванням та структурою цих систем та моделей. Основним завданням таких досліджень є збереження та передача найбільш коректного, точного змісту та сутності кожного термінологічного поняття, який використовується в наукових працях європейських дослідників та документах (деклараціях, законах, положеннях, актах) загальноєвропейського та державного рівнів. Відтак, завжди актуальним і дискусійним питанням буде проблема співвідношення понятійно-категоріального апарату вітчизняної та зарубіжної наукової теорії і практики.

Окреслена сукупність засадничих ідей загальної і конкретної методології зумовила необхідність визначення ***наукового тезаурусу дослідження***. У здійснюваному дослідженні використано *понятєвий апарат*, який відтворює європейську термінологію і визначає сутність освітньо-інформаційного простору у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів з врахуванням розуміння та визначень категоріального апарату у вітчизняній педагогічній науці. В кожній із обраних для даного порівняльного дослідження країнах Західної Європи (Німеччина, Франція Велика Британія), і України в тому числі, одне і теж, на перший погляд, поняття може мати різні визначення та контекстуальні значення, тож, обґрунтовуючи зазначеним свою позицію, у ході наукового пошуку здійснено посилання на різні терміни, які використовуються в західноєвропейському та вітчизняному вимірах професійної педагогічної підготовки.

Важливість формування та аналізу понятійно-категоріального апарату полягає у тому, що він складає основу концепції дослідження, є необхідною умовою її розробки, забезпечує об'єктивне оцінювання фактів, явищ та стану досліджуваної проблеми і теоретичних результатів [326, с. 22]. Для якісного здійснення започаткованого дослідження важливо визначити найбільш прийнятні, розповсюджені, загальноприйняті узагальнені та в певній мірі уніфіковані тлумачення ключових понять; важливо розмежувати сутнісні особливості цих понять; з'ясувати, як англомовні терміни співвідносяться з українськими і в чому їхня смислова спільність чи відмінність.

Для структурованого та логічного представлення понятєво-категоріального апарату дослідження за аналогією використано групи наукових понять, представлені у роботі Т. Є. Кристопчук. До першої групи автор відносить поняття, які дозволяють розкрити теоретичні засади дослідження, до другої групи – поняття, що висвітлюють структуру освітніх систем різних європейських країн; до третьої дослідниця відносить дефініції, що визначають структуру та зміст педагогічної освіти [144, с. 78].

Науковий тезаурус дослідження нашого дослідження відповідно згруповано у такі групи понять:

1. Перша група, яка забезпечила розкриття теоретичних засад дослідження професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи –

«підготовка», «професійна підготовка», «педагогічна підготовка», «професійна педагогічна підготовка», «підготовка дошкільних педагогів», що становлять підгрупу ключових понять; та «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність педагога», «формування професійної компетентності дошкільних педагогів», «кваліфікація», «освіта», «освітня політика», «розвиток», «тенденція», «стратегія», що складають підгрупу базових категорій дослідження.

2. Друга група понять відображає структуру освітніх систем країн Західної Європи, особливості функціонування системи професійної підготовки дошкільних педагогів – «система педагогічної освіти», «система професійної підготовки дошкільних педагогів», «формальна освіта», «неформальна освіта», «інформальна освіта», «інституція», «освітні інституції».

3. Третя група термінологічних понять становлять визначення, які визначають структуру та зміст професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах західної Європи – «зміст освіти», «зміст педагогічної освіти», «зміст освіти дошкільних педагогів», «навчальний план», «навчальна програма», «курікулум», «безперервна педагогічна освіта», «післядипломна освіта дошкільних педагогів», «професійний розвиток дошкільних педагогів», «професійна кар'єра дошкільних педагогів», «освіта та навчання впродовж життя», «підвищення кваліфікації» та «перекваліфікація дошкільних педагогів».

Зважаючи на комплексність та об'ємність наукового тезаурусу вважаємо, що розкриття основних категорій дослідження доцільно здійснювати у контексті поетапного розв'язання завдань дослідження.

Важливим аспектом будь-якого наукового аналізу понятійного апарату в дослідженнях є розкриття особливостей потрактування окремих понятійних категорій, а для порівняльних невід'ємним аспектом є з'ясування смислового значення базових понять у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці з метою автентичного перекладу, коректного співставлення термінів та категорій. Для започаткованого дослідження важливим є також з'ясування сутності категорії ***«професійна підготовка дошкільного педагога»*** у європейській педагогічній науці, що обумовлюється смисловим та контекстним вживанням даного словосполучення.

Перш ніж окреслити категорію «професійна підготовка дошкільного педагога» з'ясуємо сутність поняття «дошкільний педагог» та його розуміння в європейському контексті. Для європейської науково-методичної та методологічної традиції типовими англомовними варіантами, якими позначається весь спектр послуг у системі освіти та догляду за дітьми раннього дошкільного та дошкільного віку є: preschool – дошкільна освіта (освіта дітей дошкільго віку від 3 років до вступу до першого рівня обов'язкової освіти) [545, с. 655], prekindergarten – переддошкільна освіта (дослівно передсадочкова освіта, освіта дітей до року і старших, яка здобувається до офіційного вступу дитини до дошкільного навчального закладу, наприклад: в центрах раннього розвитку, ігрових групах тощо) [545, с. 655], early childhood education (ECE) – рання дошкільна освіта (освіта дітей раннього дошкільного віку від народження до 3-х років) [439], pre-primary education – передшкільна освіта (освіта дітей дошкільного віку від 3 років до вступу до першого рівня обов'язкової освіти) [568], ECEC – early childhood education and care (services) дошкільна освіта та догляд/виховання (послуги у сфері догляду за дітьми дошкільного віку від народження до вступу на перший рівень обов'язкової шкільної освіти) [572, с. 69]).

Найбільш вживаними є варіант «Preschool/preschool education» та «ECEC». Preschool (дошкільна освіта, дошкілля) – термін широкого значення може використовуватись для характеристики будь-якого виду освітньої діяльності, до якої залучені діти до вступу до шкільної формальної освіти. Термін «preschool» більше

стосується освітніх програм для трьох- і/або чотирьохрічних дітей. І хоча зазвичай функціонально визначається «доглядом за дитиною» (child care), термін «дошкілля» позначає освітньо сфокусовану (зорієнтовану) програму, також добре регламентована діяльність, що забезпечується високоякісними освітніми програмами, в навчальний план яких закладено соціально-емоційний, фізичний, когнітивний розвиток [381]. На відміну від програм дошкільної освіти (a preschool program), програми догляду за дітьми (a child care program) зорієнтовані на забезпечення фізичного благополуччя дітей, покликані здійснювати супровід дітей, батьки яких працюють (to support parents' employment). Також варто зазначити, що до програм догляду (child care programs) залучені переважно немовлята та діти раннього дошкільного віку (toddlers) [545, с. 655]. Не зважаючи на відмінності термін «preschool» залишається загальним терміном, який застосовується до цілого ряду програм дошкільної освіти для дітей, які віком за рік-два до вступу до «дитячого садка» (kindergarten), який у більшості європейських країн та США є першим етапом обов'язкової шкільної освіти. Зазначимо, що терміном «kindergarten» позначається першим етапом обов'язкової шкільної освіти і часто термін співвідноситься у європейській педагогічній літературі з терміном «передшкільна освіта» (pre-primary education). «Передшкільна освіта» відповідно до офіційних документів ЮНЕСКО, а саме у Міжнародній стандартній класифікації освіти (International Standard Classification of Education) відноситься до обов'язкової (compulsory), яка розпочинається з 4-х, 5-ти, 6-ти або 7-ми років (в залежності від країни) [410].

ECEC (early childhood education and care) – освіта та догляд за дітьми раннього/дошкільного віку, який за визначенням в офіційних документах Європейської комісії визначається, як системна робота будь-якого виду регульованої діяльності приватної, громадської чи державної інституції, яка забезпечує або провадить освіту та догляд за дітьми від народження до віку, який відповідає першому етапу обов'язкової початкової шкільної освіти, незалежно від типу організації, фінансування, робочих годин та програмового змісту освіти та до якої можуть відноситись центри раннього розвитку та центри денного догляду за дітьми сімейного типу; дошкільне та передшкільне забезпечення освітою (pre-school and pre-primary provision) [572, с. 69].

У Європейських офіційних документах часто вживаним для позначення дошкільної освіти або полуг в сфері суспільно дошкільного виховання є словосполучення «services for young children» (послуги для дітей молодшого/дошкільного/раннього віку) [397, с. 4].

Під цим терміном за визначенням авторитетного в європейському освітньому просторі видання «Діти в Європі» розуміється широкий спектр послуг для дітей від народження до обов'язкового шкільного віку, який коливається від 4 до 7 років в державах-членах Європейського Союзу, але найчастіше 6 років. Ці послуги позначаються різними назвами в різних європейських країнах. Так, кожна назва, термін, який позначає послуги в дошкільній освіті, на кожній з європейських мов втілює в собі особливе і багате поєднання традицій, цінностей і понять – наприклад, «материнські школи» (école maternelle), «групові/колективні ясла» (crèche collectif) – у Франції, «дитячий сад» (scoula dell'infanzia) – і Італії, «дитячий садок» (kindergarten) – у Німеччині, «розплідник» (förskola) – у Швеції, Фінляндії), «дитячий центр» (children's centre) - у Великій Британії. Отже, як свідчать дані директивного документу «Діти дошкільного віку та послуги в дошкільній освіті» наявність широко спектра європейських послуг у сфері дошкільної освіти забезпечує не лише велику різноманітність закладів, в яких вони надаються, але й призводять до неузгодженості, коли беруться до уваги вузькі аспекти сфери дошкільної освіти,

наприклад «групові/колективні ясла» (crèche collectif) – у Франції не одне і те ж з закладом, що називається «розплідник» (förskola) у Швеції, чи «дитячий центр» (children's centre) - у Великій Британії. Відтак, як зазначають автори документу зупинилися на вживанні досить узагальненго терміну – «послуги для дітей молодшого/дошкільного віку» – який не пов'язаний з назвою будь-якої конкретної європейської країни або традицією [397, с. 4].

Термін «послуги для дітей молодшого/дошкільного віку» у документі «Діти дошкільного віку та послуги в дошкільній освіті» в першу чергу, мається на увазі послуги для груп дітей, які не досягли обов'язкового шкільного віку, що надаються офіційними організаціями, які можуть варіюватися від муніципалітету до батьківського кооперативу та до бізнесу, і, в окремих випадках оплачуваних послуг працівників. Таким чином, до послуг для дітей дошкільного віку, належать: дитячі кімнати/дитячі ясла/дитячі осередки (nurseries), яслі (crèches), дитячі садки (kindergartens), не обов'язкові школи (non-compulsory schools), дитячі центри (children's centres) та організований сімейний догляд за дитиною/догляд сімейного типу (тобто, де в сім'ї вихователі працюють як наймані працівники від приватної організації, бюро чи муніципального представництва освіти) – (organised family day care). У більшості цих закладів, діти проводять частину або більшу частину свого часу без батьків, але під визначення «послуг для дітей дошкільного віку» підпадають також і послуги з дошкільної освіти, які передбачають цілеспрямовану освітню діяльність батьків, які залишаються зі своїми дітьми і забезпечують набуття дитиною дошкільної освіти вдома (як наприклад «зелені будинки» (maison vértes) у Франції, чи «ігрові майданчики» (spazio insieme) в Італії, коли група матерів, які не працюють, домовляються про почерговий, в окремих випадках погодинний догляд та розвиток за дітьми).

З визначень зрозуміло, що найширшим поняттям є ECEC (early childhood education and care). Тож під автентичним українському поняттю *«дошкільна освіта»* (preschool education/early childhood education and care), європейськими науковцями розуміється спектр послуг, що забезпечує реалізацію освітніх заходів з цілісним підходом, який: спрямований на підтримку раннього пізнавального, фізичного, соціального і емоційного розвитку дітей раннього дошкільного та передшкільного віку; процес, який відбувається як у межах приватної, громадської або державної інституції так і поза її межами (родинне виховання й освіта, виховання та освіта в сім'ї); формує і розвиває навички, необхідні для готовності та підготовки дітей раннього віку до соціальної адаптації в умовах дошкільних закладів та вдома, а також академічної готовності дітей дошкільного віку (від 3-6-ти років) до школи [477], яким і послуговуватимемось у започаткованому дослідженні.

Наступним аспектом аналізу є обґрунтування своєї позиції щодо використання термінологічного поняття «дошкільний педагог» – одного із ключових понять роботи. Для з'ясування сутності узагальненого та широковживаного європейському просторі поняття «дошкільний педагог» (preschool teacher) та визначення автентичного у вітчизняному освітянському просторі терміну, перш за все, необхідно звернутись до Закону України «Про дошкільну освіту» з метою з'ясування переліку професій осіб, які мають право на здійснення освітньої діяльності в системі дошкільної освіти. Ввідповідно до останньої редакції закону України «Про дошкільну освіти» від 1 січня 2016 року, відповідно до Статті 20 та Статті 27 до педагогічних працівників дошкільної сфери належать: директор (завідуючий), заступники директора (завідуючого) з навчально-виховної (виховної) роботи, вихователі-методисти, вихователі, старші вихователі, вчителі (усіх спеціальностей), вчителі-дефектологи, вчителі-логопеди, практичні психологи, соціальні педагоги, інструктори з праці, інструктори з фізкультури, інструктори

слухового кабінету, музичні керівники, керівники гуртків, студій, секцій, інших форм гурткової роботи, помічники вихователів та няні у будинках дитини, яслах та яслах-садках [93]. Тобто у документі представлено широкий спектр педагогічних професій пов'язаних зі сферою дошкільної освіти.

Окрім того, для позначення професії «вихователь» у вітчизняному освітньому вимірі також застосовуються й інші терміни. Так, у Наказі МОН № 665 від 01.06.13 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» це – «вихователь», «вихователь дошкільного навчального закладу» [207]. У різних інтерпретаціях, формулюваннях та потрактуваннях подано поняття «вихователь» у Класифікаторі професій – «вихователь» (код 20302) [116], «вихователь дитячого садка (ясел-садка)» (код 20303) [116]; у розділі «Інші фахівці в галузі освіти« у Класифікаторі професій ДК 003:2010 є формулювання «фахівці дошкільної освіти (виховання)» [116]. Цеж формулювання представлено у наукових працях Р. С. Аронової [14], Г. В. Бєлєнької [26, с. 60], М. Ярославцевої [365]. У наукових публікаціях і роботах інших вітчизняних дослідників використовується також формулювання «вихователь дошкільного навчального закладу» [357]; [112], «вихователь дітей дошкільного віку» [26, с. 20]; [352], «фахівці дошкільних навчальних закладів» [185], «педагоги дошкільної освіти» [189], «педагог-дошкільник» [26, с. 22]; [297, с. 132], «дошкільний працівник» [64, с. 104], які ототожнюються з поняттям «вихователь».

У запропонованих вітчизняній педагогічній, психологічній та методичній літературі, присвяченій проблемі професійної підготовки педагогічних кадрів у сфері дошкільної освіти, часто також фігурує поняття «фахівець» під яким розуміється слово похідне від терміну «фах» (вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобам існування; професія; 2) основна кваліфікація, спеціальність) [43, с. 1530]. «Фахівець» у «Великому тлумачному словнику» це – «…той, хто досконало володіє якимось фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з певної галузі, науки, техніки, мистецтва; спеціаліст; друге розуміння поняття – той хто зробив якесь заняття своєю професією» [43, с. 1530]. Для нашого дослідження доцільним є вживання першого потрактування визначення, яке передбачає певний вид трудової діяльності, яка вимагає професійної підготовки. Проте, якщо звертатися до довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників, випуск 1 «Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності» для професійної групи «Фахівці» визначено вимоги базової або неповної вищої освіти з освітньо-кваліфікаційним рівнем — бакалавр, молодший спеціаліст та трирівневе кваліфікаційне категорію вання. В окремих випадках визначаються вимоги повної вищої освіти з освітньо-кваліфікаційним рівнем — спеціаліст [76]. Термін «фахівець», як свідчить аналіз, не охоплює професії, кваліфікаційними вимогами до яких є завершення двох циклів професійної підготовки, тобто повної вищої освіти, і отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

Оскільки поняття «фахівець» є збірним і застосовується відносно різних галузей, наприклад фахівці з економіки, психології, певної ланки освіти (дошкільної, початкової, вищої), його можна використовувати для позначення кола фахівців у галузі дошкільної освіти, до якої за визначенням, поданого в освітньо-кваліфікаційній характеристиці науково-педагогічних кадрів належать, як ми констатували, лише вихователі (І, ІІ та Вищої категорій) [207]. Окрім того, відповідно до класифікатора професій ДК 003:2010, термін фахівці вживається у відношенні до класифікаційного угрупування із з кодом 3320 «фахівці з дошкільного виховання» мають професійну назву «вчитель з дошкільного виховання» з

уточненням кваліфікації диплому – «дипломом молодшого спеціаліста» [116]. Зазначене свідчить про те, що для позначення широкого кола фахівців дошкільної освіти у нашому дисертаційному дослідженні ми не можемо використовувати термін «фахівець» як автентичного європейській термінології поняття, що позначатиме охоплення якнайширшого спектру професій пов'язаних зі сферою дошкільної освіти і виховання. Обґрунтовуємо свою позицію також і тим, що у Наказі «Про затвердження освітньо-кваліфікаційних характеристик науково-педагогічних кадрів» термін «фахівці» характеризує вужче коло професій пов'язаних з дошкільною освітою, аніж термін «професіонали», який охоплює професії вихователя-методиста різних категорій (І, ІІ, Вища), вихователь дошкільного навчального закладу (відповідно трьох категорій) [207]. Виходячи з положень «Наказу» констатуємо, що професія «вихователя дошкільного навчального закладу», яка належить до категорії «професіонали» надає можливість особі, яка її здобула ширше коло повноважень, ніж професія «вихователь». Тобто важливим є диференціація понять «вихователь дошкільного навчального закладу» та «вихователь», оскільки навіть у контексті вітчизняного освітнього простору вони відрізняються. Різняться, зокрема не функціональні обов'язки, а кваліфікаційні вимоги до них: вихователь дошкільного навчального закладу всіх категорій зобов'язаний мати повну вищу педагогічну освіту за відповідним напрямом і дипломом спеціаліста або магістра, а вихователь всіх категорій – тільки базову вищу педагогічну освіту з дипломом бакалавра).

Відтак, аналізуючи Наказ «Про затвердження освітньо-кваліфікаційних характеристик науково-педагогічних кадрів», констатуємо, що ні термін «фахівець», ні термін «професіонали» (вихователі-методисти дошкільного навчального закладу, вихователі дошкільного навчального закладу) не охоплюють всі професії, які пов'язані з дошкільною освітою чи вихованням, оскільки є ще одна категорія «керівники», до якої, з галузі дошкільної освіти, належать директор (завідувач) дошкільного навчального закладу, директор навчально-вихованого комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад» [207]. Спільним для запропонованих категорій професій є кваліфікаційна вимога в отриманні вища педагогічна освіта відповідного напряму підготовки. Відтак необхідно звернутись до семантично спорідненого до прикметника «педагогічний» поняття «педагог», який у вітчизняній науково-методичній літературі існує на противагу збірному поняттю «фахівець» і яке може застосовуватись відносно всіх категорій професій, пов'язаних з дошкільною освітою. Так, в українській «Енциклопедії освіти» поняття «педагог» вжито у широкому значенні і охоплює різні категорії працівників, які залучені до освітянської сфери, а саме: «педагог – грецьк. Paidagogos, від pais – дитина і ago – веду, виховую – 1) особа, яка виконує викладацьку чи виховну роботу: шкільний учитель, вихователь дошкільного навчального закладу, дитячого будинку, школи-інтернату, виховної колонії, працівник дитячого позашкільного закладу; 2) науковець, який досліджує проблеми педагогіки як науки» [82, с. 635]. У словнику С.У. Гончаренка подано широке значення поняття «вихователь»: 1) особа або організація яка здійснює виховання; 2) посадова особа, яка займається вихованням дітей і молоді у навчально-виховних закладах [62, с. 53]. Як бачимо у цьому контексті поняття мають тотожне значення, оскільки в першому випадку – «педагог» – особа, яка виконує виховну роботу; а в другому – «вихователь» – особа, яка здійснює виховання. Різниця полягає лише в тому, що у першому випадку конкретизується коло фахівців та освітніх закладів, де вони здійснюють виховання чи виховну роботу. Тож у контексті нашого дослідження справедливим буде ототожнення даних понять і визнання їх рівнозначними за смисловим наповненням. Проте, підкреслимо що, якщо ми говоримо про поняття «вихователь» у контексті освітньо-кваліфікаційної

характеристики, то, за результатами аналізу, маємо на увазі поняття, яке позначає особу, що має право на здійснення освітньої діяльності у галузі дошкільної освіти, передбачає у неї наявність кваліфікованої педагогічної освіти та отримання по її завершенні лише баклаврського освітнього рівня [207].

Важливо також з'ясувати контекстуальний зміст термінологічного поняття «дошкільний педагог». Ключовими у ньому є «preschool» (дошкільний) та «teacher» (педагог). З'ясуємо значення кожного з них окремо, а потім на онові зіставлень понять і визначень, які дотичні до означених термінів сформулюємо автентичне поняття для визначення професії «вихователь» у європейському освітньому просторі.

У довідковому виданні Європейського центру розвитку професійної освіти (Cedefop) «teacher» (педагог) – функції, якої полягають у передачі знань, способів дії, формування навичок та вмінь у вихованців в процесі інституційної освіти на навчання. Укладачами довідника уточнено, що: «педагог виконує кілька функцій, таких як організація та здійснення освітніх програм (курсів), передача загальних або спеціальних знань, теоретична або практична підготовка [395, с. 176]. Відносно дошкільних педагогів у контексті професійної освіти можуть вживатися збірні поняття «pedagogues» (педагоги) [572, с. 49], «practititoner», «preschool teacher» (професіонал, практикуючий педагог/дошкільний педагог) [415, с. 26], дуже рідко – «trainers» (тренери) [395, с. 176].

За дослідженням К. Адамса у європейському освітньому просторі є багато різних термінів, які вживаються для позначення професії осіб залучених у дошкільну освіту та виховання (догляд); терміни різняться в залежності від країни, в якій працюють особи, залучені до сфери дошкільної освіти; типу послуг які надають ці особи; кваліфікації, яку мають; функцій, які вони виконують. Назви можуть варіюватись від «педагоги», «асистенти педагогів», «освітяни» або «вихователі сімейного типу» з багатьма інтерпретаціями професійних характеристик [368].

П. Оберхюм (P. Oberhuemer), провідна дослідниця та експерт проекту «Системи дошкільної освіти та виховання та професіоналізація в Європі» (SEEPRO project 2006-2009 – Systems of Early Education/care and Professionalisation in Europe)) обєднала ці терміни під загальний «practitioner» (професіонали, практикуючі дошкільні педагоги), позначаючи цим терміном всіх чоловіків чи жінок, які працюють в європейській системі дошкільної освіти та виховання, яка охоплює інституційну (формальна) та неінституційну (неформальна, в сім'ї) дошкільну освіту до вступу до школи. Означена система освіти охоплює центри догляду за дитиною, яслі, ясельні школи, дитячі садки, різноманітні види центрів розвитку, які інтегруються за віком, сімейне виховання та догляд за дітьми, який здійснюється найманими працівниками тощо [415, с. 26]. Погоджуючись із П. Оберхюм, зазначимо, що вживання термінів «професіонали», «дошкільні педагоги», «практикуючі дошкільні педагоги» пов'язане з позначенням широкого спектру професіq, пов'язаних з дошкільною освітою, а тому є узагальненими у європейській педагогічній теорії. У контексті нашого дослідження раціонально буде зупинитись на одному з найбільш широких за змістом термінів, а саме «дошкільний педагог» (preschool teacher), що обумовлюється контекстуальним значенням двох інших. Термін «професіонал» не може використовуватись у нашому дослідженні з огляду на те, що він не співвідносний з українською системою класифікації професій («Наказом «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [207] та Класифікатором професій [116]), а «практикуючі дошкільні педагоги» не охоплює категорії майбутніх працівників, тобто студентів.

Відтак, здійснений аналіз науково-педагогічної періодики довідкових та офіційних документів уможливлює та надає правомірності вживанню словосполучення «дошкільний педагог» для позначення різних категорій працівників та осіб, які залучені до сфери дошкільної освіти та виховання (догляду); осіб, які здобувають спеціальність (студентів вищих навчальних закладів); педагогів, які проходять підвищення кваліфікації чи переатестовуються; осіб, які здобувають фах в умовах альтернативних форм освіти тощо. Будучи збірним за своєю суттю термін найбільш точно відбиває зміст, смислове наповнення та специфіку, притаманне термінології західноєвропейських країн поняття «preschool teacher», а відтак вважаємо обґрунтованим його використання у дослідженні як аналогічного і тотожного загальновживаним в українському освітньому просторі термінологічних словосполучень «вихователь», «вихователь дошкільного навчального закладу», «вихователь дітей дошкільного віку», «фахівці дошкільної освіти», «педагоги-дошкільники», «працівники дошкільної освіти», «педагоги дошкільної освіти» тощо.

Що ж до наступної категорії, то за визначенням поданим в «Енциклопедії професійної освіти» поняття «підготовка» трактується у двох значеннях: як научіння – формування готовності до виконання майбутніх завдань та як готовність – наявність компетентності, знань і вмінь, необхідних для виконання поставлених завдань [364, с. 390]. У контексті прикладних завдань освіти підготовка розуміється як освоєння соціального досвіду з метою його наступного застосування для виконання специфічних завдань практичного, пізнавального або навчального плану, звичайно пов’язаних з певним видом тією чи іншою мірою регулярної діяльності [364, с. 272]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» за редакцією В. Т. Бусел «підготовка» це поняття похідне від слів «підготувати, підготовити», що трактуються як «…запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [42, с. 952]. У «Новому тлумачному словнику української мови» «підготувати» означає «…давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід та інше в процесі навчання, практичної діяльності; навчати, тренувати, підковувати [220, с. 359].

Словосполучення «професійна підготовка» у педагогічному словнику тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [49, с. 262].

Сучасна дослідниця О. А. Абдулліна професійну підготовку майбутнього педагога розуміє як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [4, с. 40].

Л. П. Пуховська розглядає професійну підготовку вчителів як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками й особливостями, що базується на певній системі цінностей. У процесі педагогічної діяльності вчителю завжди було потрібно навчати, розвивати і виховувати дитину [286, с. 8-12]. Цілі педагогічної освіти у Західній Європі: підготовка до передачі знань, підготовка до діяльності по сприянню дитячому розвитку, підготовка до роботи щодо соціалізації дітей [286, с. 8-12].

На твердженням С. М. Мартиненко, професійна підготовка педагога це – цілісна система, яка будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне, за твердженням дослідниці, вона є складовою професійної загальнопедагогічної підготовки вчителя; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями навчального процесу; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя і рівня його педагогічної діяльності [188, с. 129]. На думку дослідниці, готовність

учителя до забезпечення розвитку індивідуальних можливостей учнів, здатність до професійного та особистісного саморозвитку – це домінуюча мета його професійної підготовки [188].

Н. Г. Ничкало вважає головним завданням професійного навчання підготовку кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці; виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, національної свідомості [217].

За визначенням В. Ф. Сергеєвої, ефективна професійна підготовка – це забезпечення широкого загального світогляду і високої культури, професійного знання педагогіки, психології, теорії та наукових основ управління; здатності реалізувати свої знання на практиці; опанування методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, всього комплексу педагогічних і управлінських умінь [314].

Підготовку педагогічних кадрів дошкільної освіти І. П. Рогальська-Яблонська розглядає у контексті компетентнісної парадигми сучасної професійної освіти і зазначає, що – це процес оволодіння ними наступними видами компетентностей: загальнокультурною – володіння мовами культури, засобами пізнання світу (містить навчально-пізнавальну й інформаційну компетентності); соціально-трудовою – засвоєння норм, способів і засобів соціальної взаємодії; комунікативною – формування готовності та здатності розуміти іншого, будувати спілкування адекватно наявній ситуації; компетентність у галузі особистісного визначення – формування досвіду самопізнання, усвідомлення свого місця у світі, вибір ціннісних цільових змістових настанов для своїх дій [296, с. 74].

Цілісне розуміння поняття «професійної підготовки» у контексті підготовки вихователів на основі фундаментального контекстного аналізу сформулювала Т. П. Танько, яка розуміє його як систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [338, с. 34].

І. Ю. Підплипняк щодо повноти поняття «професійна підготовка» підкреслює, що якщо йдеться про підготовку до педагогічної діяльності як професійної, доцільним є використання терміну «професійно-педагогічна підготовка» [251]. За В. О. Сластьоніним, професійно-педагогічна підготовка – володіння великим обсягом суспільно-політичних і наукових знань із дисципліни, яка викладається, та з суміжних наук, володіння високим рівнем загальної культури, знання педагогічної теорії, загальної, вікової і педагогічної психології, уміння розв'язувати педагогічну задачу і здійснювати самокритичний аналіз, навички виконання відповідних дій, які є компонентом конкретних видів навчально-виховної діяльності [321,с. 30-50]. Таким чином словосполучення «професійно-педагогічна підготовка» уточнює та конкретизує категорію «професійна підготовка» відносно педагогічної освіти. Відтак, констатуємо, що професійно-педагогічна підготовка передбачає і охоплює кілька напрямів підготовки фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності: соціально-культурний (особистісний), спеціально-науковий (фаховий) і психолого-педагогічний (загальна педагогічна освіта). Тож в основному професійну підготовку окреслюють два аспекти: формування готовності й стан готовності до реалізації методичних дій, що обумовлені спеціальними вміннями й особистісними якостями. Дослідниця І. Ю. Підлипняк виділяє основні позиції, що визначають сутність професійно-педагогічної підготовки: професійна підготовка –

це система змістових і організаційних заходів; професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента; мета і кінцевий результат професійно-педагогічної підготовки є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності [251].

Усі наведені вище визначення підпадають під значення «научіння спеціальним знанням, навичкам і вмінням». У той же час у професійній підготовці (складовою частиною якої є методична підготовка) важлива роль приділяється другому значенню поняття «підготовка» в значенні готовності до виконання певних завдань, що виражається в наявності певних компетенцій. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [248, с. 101]. Отже, в українській науково-педагогічній періодиці представлені різні підходи до визначення категорії професійна підготовка. Всі дослідники сходяться в думці про те, що це – складна дидактична структура, що включає в себе ряд компонентів, у той же час, кожен автор уточнює й конкретизує її сутність.

Відтак, у вітчизняному освітньому просторі «професійну підготовку фахівців дошкільної освіти /вихователів/ працівників дошкільної галузі/ педагогів дошкільної освіти» розглядаємо як результат комплексного освітнього процесу, що характеризується широтою загального світогляду і високої загальної культури особистості, володінням професійними знаннями з педагогіки, психології, теорії та наукових основ управління; це спроможність вихователя реалізувати свої знання на практиці; це вміння застосовувати весь спектр традиційних та інноваційних методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, всього комплексу педагогічних і управлінських умінь.

У психолого-педагогічній літературі європейського освітнього простору поняття «підготовка», відносно педагогічної діяльності дошкільних педагогів, вживається у двох англомовних варіантах словосполучення «професійна підготовка дошкільних педагогів» – «professional preschool teacher education» та «vocational preschool teacher training». Оскільки ключову основу даних категорій «preschool teacher» з'ясовано в контексті обґрунтування вживання дефініції «дошкільний педагог», то завданням нашого аналізу на даному етапі буде розмежування та диференціація таких пар понять: «professional» (професійний) та «vocational» (фаховий); друга – «education» (освіта) та «training» (навчання/підготовка). Основне та стратегічне завдвання здійснення такого аналізу – з'ясувати автентичні по смисловому та змістовому наповненню терміни та поняття, сформульованого нами українського словосполучення «професійна підготовака фахівців дошкільної освіти».

У визначенні диференціації понять послуговуватимусь авторитетними для європейської професійної освіти ресурсами, які видані та загальноприйняті Європейською комісією: Європейський центр розвитку професійної освіти (ЄЦРПО) – European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (Европейський контенент); Комітет з узгодження якості розроблених освітніх програм (КУЯОП) – Comite díagrement des programmes de formation a líenseignement (CAPFE) (Франція); Департамент професійно-технічної та економічної освіти – Department of Vocational and Economic Education (Німеччина) та ін.

Так у виданні Європейського центру розвитку професійної освіти (ЄЦРПО) «Професійна освіта і навчання на більш високих рівнях кваліфікації» (Vocational education and training at higher qualification levels) за 2011 рік визначено, що

відмінність між «vocational» (фах, професійне покликанням, справа/заняття якоюсь діяльністю на професійному рівні) та «professional» (професійною ступеневою освітою) лежить у площині підходів до розуміння понять «vocation»(фах) і «profession»(професія). Розрізняють два концептуальних підходи до тлумачення понять:

• відповідно першого диференціального підходу поняття розмежовуються в ієрархічній інтерпретації, в якій професія (profession) є такою категорією, яка має більш високий статус, ніж фах (vocation). Всі професії за своєю суттю є професійним заняттям, але не всі заняття є професіями [604];

• відповідно другого синонімічного підходу, поняття «vocation» та «profession» інтерпретуються як синонімічні терміни, і в термінологіъ фахова «vocational» і професійна (professional) ступенева підготовка протиставляються вже до визначення «освіта» у контексті загальної (general).

Потрактування у першому значенні вживаються, як правило, коли мова йде про проблеми професійної ступеневої освіти; коли ж контекстуально дискусія ведеться щодо розвитку середньої загальної і професійної освіти поняття «фах» і «професія» розуміються як синонімічні [650].

У європейських словниках знаходимо визначення «фаху» (vocation) відповідно якого – це робота, справа, до якої залучена людина, а також справа, якою зайната особа; «професія» (profession) – рід занять/зайнятість/справа або професія, здійснення якої вимагає спеціальних знань і довготривалої, інтенсивної академічної підготовки [624]. Відповідно до Міжнародної стандартної класифікації професій (ISCO, 08) визначає «occupation» (справа, певний рід діяльності) це – сукупність різних видів робіт, основне завдання та обов'язки яких характеризуються високим ступенем подібності та спрямовані на досягнення реалізації поставленої професійної задачі, отримання результатів чи продукту діяльності [584].

Сутність понять обговорювалась у працях Т. Парсона (T. Parsons) [562] В. Ґуда (W. Goode) [483] Б. Яма (B. Yam) [647], В. Скотт (W. Scott) [598]. Відповідно до тверджень дослідників різниця між «професією» і «фахом» полягає в тому, що професія вимагає від особи, яка нею оволодіває, комплексу знань, умінь, навичок, компетенцій, необхідних для освоєння та здійснення певної роботи, яка регламентується вимогами державних органів для формування освітнього маршруту, що в подальшому забезпечує вхід у професійну діяльність.

Такого ж підходу до диференціації означених понять дотримується українська дослідниця з актуальних проблеми зарубіжної педагогіки Л. П. Пуховська, яка зауважує, що за західною традицією термін і поняття «професія» («profession») використовується переважно щодо престижних занять у галузі медицини, права, науки та архітектури…», а відносно того, що «…стосується інших видів спеціалізованої діяльності людини, то для їх означення широко вживається термін «призвання/покликання» «calling» та «фах» «vocation» у контексті майстерного володіння певним комплексом умінь» [284].

Відтак, вважаємо, що у науковій літературі поняття «професія» (profession) аргументовано диференціюють від «фаху» (vocation) на основі ряду основних характеристик, виокремлюючи у терміні «професія» такі якісні характеристики як: ґрунтовна академічна підготовка; контроль над етичних аспектів підготовки, що здійснюється компетентними прредставниками професійних органів; високий ступінь автономії у здійснені професійної діяльності; регламентований доступ та контроль за якістю здійснення професійної діяльності, тобто це право компетентних органів припиняти здійснення професійних обов'язків чи діяльності тими, хто не відповідає вимогам професійної підготовки [519].

Оскільки у започаткованому дослідженні здійснюватиметься комплексний аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, що охоплюватиме різні інституції (заклади, в яких відбувається професійне навчання та підготовка) правомірним буде перший диференціальний підхід до використання англомовних понять «proffesion» (професія) та «vocation» (фах) у контексті їх потрактування європейськими дослідниками. Дійсно за здійсненим аналізом відповідно до потрактувань представлених у вітчизняних документах, пов'язаних з професійною підготовкою працівників дошкільної сфери, поняття «фах» не відбиватиме специфіку європейської термінології.

Якщо ж звертатись до аналізу означених понять у контексті європейської ступеневої системи освіти в цілому, то термін «higher professional education» (вища професійна освіта) використовується для позначення програм, установ і секторів, які готують студентів для конкретних професій. Термін «vocational higher education» (фахова вища освіта) навряд чи коли-небудь можна знайти у європейській науковій термінології, оскільки він не використовується ні на інституціональному, ні національному рівні. Впродовж останніх десяти років у науковій періодиці та виданнях термін «вища професійна освіта» набув більш академіко орієнтованого значення [519], і диференціюється дослідниками в більшості європейських країн від загальної академічної освіти (general academic education), під якою розуміється університетська підготовка. Тому у контексті нашого дослідження доцільно розмежовувати ще й поняття «фахова» та «професійна» підготовка.

Зазначимо, що як для вітчизняного наукового простору так і для європейського є також практика вживання словосполучень «професійна освіта» та «педагогічна освіта». В цьому контексті важливо зазначити, що для позначення поняття освіта в англомовній педагогічній науці використовується два поняття «education» (освіта), під яким розуміється процес, за допомогою якого суспільство свідомо передає накопичені інформацію, знання, розуміння, відносини, цінності, навички, вміння та поведінки різних поколінь і передбачає комунікацію одного і більше суб'єктів, що має на меті досягнення освітньої мети [478]; та «training» (навчання) якнайчастіше вживається у значенні отримання освіти, яка спрямована на професійну підготовку; за визначенням Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) – International Standard Classification of Education (ISCE) – це освітній процес, спрямований на досягнення конкретних цілей навчання, особливо в галузі професійної освіти; [478]. Тобто, у визначенні освіти за МСКО поняття «training» вживається у значенні навчання.

Під означеним поняттям «професійна освіта», яке співвідносне з європейським «vocational education» розуміємо категорію, потрактування якої запропоноване Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО) – «…освіта, яка спрямована на отримання знань, навичок та компетенцій, необхідних для конкретної спеціальності (фаху) або професії або роду занять і професій. Середня професійна освіта може мати елементи базової фахової підготовки. Успішне завершення таких програм веде до співвідносності між вимогами ринку праці до кваліфікації та якістю професійно-орієнтованої освіти, яка регулюється національними органами управління [634]. Європейським центром розвитку професійного навчання (ЄЦРПН) – European Centre for the Development of Vocational (Cedefop) представлено потрактування категорії «Vocational education and training (VET)» – професійна освіта і підготовка це – освіта та навчання, які спрямовані на забезпечення людей знаннями, «знаю як»-навичками та/або компетенціями, необхідними для професійної діяльності та реалізації на ринку праці [476, с. 60]. У цьому контексті поняття «training» розуміється у двох значеннях: у вузькому – як навчання і в широкому розумінні – як підготовка до професійної діяльності.

Професійна освіта (vocational education) і навчання (training) реалізовувуються у європейських країнах у системі ступеневої освіти [637,].

Відмітимо також, що у європейських наукових дослідженнях та друкованих працях термін «training» (навчання/підготовка) досить часто вживається у словосполученні «teacher training» (дослівно – вчительське навчання) – педагогічна підготовка (навчання), під якою розуміється синонімічне категорії «teacher education» (педагогічна освіта), проте вживання терміну акцентує увагу на професійній складовій підготовки, а не на загальній педагогічній. Уточнимо лише, що його вживання часто супроводжується конкретизацією специфіки педагогічної професії, наприклад: «preschool teacher training» мається на увазі професійна підготовка дошкільних педагогів, «primary school teacher training» – професійна освіта вчителів початкової школи тощо.

Відносно українського словосполучення «педагогічна освіта», яке співвідносимо з загальновживаним англомовним варіантом «teacher education» зазначимо, що воно більш притаманне для європейської наукової традиції і є широковживаним словосполученням для позначення певного виду педагогічної освіти в Європі, аніж «pedagogical education». У глосарії ЮНЕСКО категорію «teacher education» (педагогічна освіта, дослівно – вчительська освіта) розуміють формальну підготовку педагогів (до початку професійної діяльності – університетська, центри підготовки тощо та перепідготовка), яка покликана забезпечувати педагогів сумою необхідних для професійної діяльності знань, ціннісних відношень, передбачає формування професійної поведінки і навичок, необхідних для організації освітнього процесу відповідно до певної ланки освіти. [478].

З визначень зрозумілим є те, що професійна освіта завжди передбачає отримання певного документу, що підтверджує кваліфікацію, яку здобула особа по завершенню певної фахової підготовки. З поданого потрактування бачимо, що педагогічна освіта – більш узагальнене визначення для позначення професійної підготовки у педагогічній сфері, а тому не завжди буде передбачати отримання певної кваліфікації – диплому, це може бути сертифікат, довідка, посвідчення тощо.

Як свідчить бінарний та зіставний контент-аналіз визначень, запропонованих у європейській науковій термінології, лише у словосполученні «професійна педагогічна освіта» мова йтиме про відповідність педагогічної освіти певним, затвердженим на національному рівні, кваліфікаційним вимогам. Термінологічне словосполучення «professional pedagogical education» (професійна педагогічна освіта) буде ширшим та ієрархічно вищим поняттям аніж «vocational peadagogical training» (професійна педагогічна підготовка/навчання) з огляду на те, що в останньому словосполученні, терміном «training» смисловий акцент у такому контексті зміщується на професійну складову загальної педагогічної освіти.

Відтак, для започаткованого дослідження коректним буде використання англомовного терміну «professional», що відповідне українському «професійний», оскільки об’єктом дослідження є процес професійної підготовки дошкільних педагогів, що відповідно предмету повинен аналізуватися через визначення та характеристику теоретичних і методичних аспектів цього процесу, які реалізуються лише в умовах ступеневої чи безперервної освіти і передбачають спеціальну фахову (vocational) підготовку чи навчання (training) через здобуття педагогічної освіти (pedagogical education).

Отже, на основі аналізу вітчизняних та європейських досліджень сформулюємо наше розуміння ***професійної підготовки дошкільних педагогів*** у країнах Західної Європи, яке буде автентичне англомовному словосполученню ***«preschool teacher professional education»*** розглядається нами як процес професійної

педагогічної освіти осіб, які безпосередньо залучені до сфери дошкільної освіти, практично здійснюють організацію освітньої діяльності з дітьми від народження до вступу до школи, а також осіб, які здобувають освіту, яка надаватиме офіційне право на здійснення такої діяльності в умовах різних типів дошкільних навчальних закладів (ігрові групи, центри розвитку, центри догляду за дітьми, центри розвитку дітей сімейного типу, дитячі садки, дошкільні навчальні заклади тощо).

Контекстуальний аналіз ключової категорії дослідження не є вичерпним, а тому категоріальний апарат розкриватиметься також у процесі дослідження особливостей наукових підходів, освітньої політики та функціонування систем професійної педагогічної освіти у Німеччині, Франції та Великій Британії.

Окрім того, важливо зазначити, що системний підхід до визначення ключової категорії дослідження засвідчує також наявність ще одинієї особливо актуальної компоненти професійної педагогічної освіти в Європі в цілому. У кожному із аналізованих понять, пов'язаних з визначенням професійної підготовки, педагогічної освіти, професійного навчання педагогів, дошкільних педагогів у наукових пошуках як вітчизняних так і європейських дослідників прослідковуємо поняття «компетентності» та «компетенції». Відтак, окремий науковий інтерес становить дослідження феномену «професійної компетентності дошкільних педагогів», актуальність та необхідність якого зумовлюється:

по-перше – тим, що якість професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи на сучасному етапі багато в чому визначається компетентнісною парадигмою, що визначається загальноєвропейськими вимогами до організації системи професійної освіти в цілому та реалізацією Болонського процесу;

по-друге – тим, що у вітчизняній науковій думці донині дискусії ведуться з приводу коректності використання понять «компетентність» та «компетеніція», їхнє смислове, контекстуальне значення та співвідносність.

Занзначене доводить доцільність здійснення компаративного аналізу категорії «професійної компетентності» у вітчизняному та європейському наукових вимірах, оскільки феномен становить стратегічну основу професійної педагогічної освіти у країнах Західної Європи.

Висновки до першого розділу.

1. Комплексний теоретичний аналіз вітчизняних науково-педагогічних праць, досліджень, присвячених зарубіжним системам освіти і моделям підготовки педагогічних кадрів, показало, що цілісного дослідження, яке б узагальнило і систематизувало й досвід професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у різних соціально-педагогічних умовах, на різних освітніх рівнях під кутом зору його практичної цінності та доцільності використання окремих ідей і практичних наробок не проводилось. Комплексність якісного вивчення проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, пошук ефективного механізму здійснення компаративної характеристики окремих педагогічних явищ та розробка функціональної модернізованої моделі професійної підготовки працівників дошкільної галузі в Україні з урахуванням європейського досвіду актуалізували необхідність обґрунтування концепції, методологічних підходів та визначення наукового тезаурусу дослідження проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

2. Концепція дослідження представлена комплексом взаємопов'язаних методологічних підходів, а саме: *діалектичним* – М. А. Булатов, І. В. Бичко, Г. І. Горак, В. Г. Іванов, Ю. В. Осічнюк, В. Г. Табачковський, М. Ф. Тарасенко, В. І. Шинкарук, О. І. Яценко; *системно-цілісним* –Н. Т. Абрамов, С. І. Архангельський, С. Асден (S. Aspden), І. В. Блауберг, В. П. Беспалько, В. Бернхарт (W. Bernhart), М. А. Данилов, В. І. Зягвязинський, І. А. Зязюн, Т. А. Ільїн, В. І. Лозова, Ю. А. Корнажевський, А. Г. Кузнецова, Н. В. Кузьміна, С. М. Лотейд (S. M. Lodato), Л. І. Новікова, А. Раян (A. Ryan), Л. Ф. Спірін, Є. М. Хриков; *системно-історичним* – В. П. Беспалько, С. С. Вітвицька, І. О. Соколова; *синергетичним* – В. В. Ільїн, О. В. Вознюк, В. Г. Кремінь, А. А. Сбруєва, О. Сисоєва, О. В. Чалий; культурологічному – Є. І. Бражник, І. Ю. Вільчинська, М. П. Лещенко, Г. В. Онкович, О. Я. Савченко, В. О. Сластьонін, І. С. Якиманська; *аксіологічним* – Н. О. Асташова, І. Д. Бех, Т. Бутківська, О. Вишневський, Н. Естейн (N. Epstein), Р. Ф. Інґлехарт (R. F. Inglehart), М. С. Каган (M. S. Kagan), П. Лапі (P. Lape), А. Мерабайн (A. Mehrabian В. О. Огнев'юк, Л. П. Пуховська, О. Сухомлинська, В. Сластьонін, І. О. Соколова, Л. Л. Хоружа; *парадигмальним* – М. Богуславський, Є. Бондаревська, Н. Гупан, Г. Корнетов, Т. С. Кун (T. S. Kuhn), К. Поппер (C. Popper), О. В. Сухомлинська, П. Фейрабент (P. Fairrabent), Є. М. Хриков; *компаративним* – Р. Ф. Арноув (R. F. Arnove), О. Анвейлера (O. Anweiler), Є. І. Бражник, М. Брей (M. Bray), А. Вегліарда (A. Verliard), В. Л. Вульфсон, О. В. Глузман, О. Н. Джуринський, О. А. Заболотна, М. А. Екстейн (M. A. Eckstein), Е. Х. Епстейн (E. H. Epstein), Е. Е. Ісмаїлов, І. Л. Кендл (I. L. Kandel), Дж. П. Келлі (G. P. Kelly), О. І. Локшина, М. П. Лещенко, З. О. Малькова, Дж. В. Паркин (G. W. Parkyn), М. А. Пригодій, Л. П. Пуховська, Дж. Роджер (J. Roger), Л. П. Рябов, І. О. Сташевська, О. В. Сухомлинська, Р. М. Томас (R. M. Thomas) К. А. Торенс (C. A. Torres), А. А. Сбруєва, І. О. Сташевська , П. Р. Фосум (P. R Fossum), Б. Хомса (B. Holmes), С. Б. Цюра, Е. Г. Юдін; *герменевтичним* – О. В. Вознюк, В. В. Гарага, О. А. Дубасенюк, О. М. Олексюк, Л. Л. Хоружа, Н. В. Чепелєва; *параметричним* – І. Р. Луговска, І. О. Сташевська ; *інтервальним* – Брюс А. Литтл., Лазарев Ф.В., В. П. Полуянов; *наративним* – Л. Ц. Ваховський, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк Н. А. Сейко, І. О. Соколова, О. В. Сухомлинська, С. О. Терепищий; *тезаурусним* – С. О. Сисоєва, І. О. Соколова; *акмеологічним* – В. М. Вакуленко, М. Б. Євтух, О. І. Огієнко.

3. Узагальнюючи *теоретичний концепт* дослідження, який визначає базові концепції, теорії, ідеї, положення, дефініції, що зумовлюють розуміння сутності

професійної підготовки дошкільних педагогів у специфічності та комплексності процесу, завдань, принципів, структури, змісту, методів, засобів можна представити відповідно до семи груп концепцій:

1) філософії сучасної освіти та філософських концепціях функціонування та розвитку освітніх систем в контексті глобалізації, в яких формулюються теоретичні основи перебудови освіти на засадах розв'язання суперечностей між глобальними та локальними процесами, між зростаючою уніфікацією культурного життя націй та збереженням їх національної ідентичності (В. П. Андрющенко, Дж. С. Брубече (John S. Brubacher), Б. С. Гершунський, І. А. Зязюн, С. М. Кен (Steven M. Cahn), Д. Дж. О'Коннор (D. J. O'Connor),В. Г. Кремінь, В. С. Лутай, Т. В. Мооу (Terrence W. Moore), В. О. Огнев'юк, В. Ф. Паламарчук), Р. Пітерс (R. Peeters), П. Х. Хьорст (P. H. Hirst);

2) концептуальні положення методології порівняльної педагогіки, які передбачають вивчення особливостей функціонування та розвитку освітніх систем країн у контексті регіонального та світового освітнього простору, з'ясування наднаціональних впливів на розвиток національних та регіональних освітніх систем: методологія порівняльних досліджень, компаративний підхід – Н. В. Абашкіна, Р. Ф. Арноув (R. F. Arnove), Є. І. Бражник, М. Брей (M. Bray), В. Л. Вульфсон, О. В. Глузман, О. Н. Джуринський, М. А. Екстейн (M. A. Eckstein), Е. Х. Епстейн (E. H. Epstein), І. Л. Кендл (I. L. Kandel), Дж. П. Келлі (G. P. Kelly), Г. Б. Корнетов, Т. С. Кошманова, П. К. Кубау (P. K. Kubow), Н. М. Лавриченко, О. П. Ліферов, О. І. Локшина, М. П. Лещенко, З. О. Малькова, Дж. В. Паркин (G. W. Parkyn), Л. П. Пуховська, О. В. Сухомлинська, Р. М. Томас (R. M. Thomas) К. А. Торенс (C. A. Torres), П. Р. Фосум (P.R. Fossum), Е. Г. Юдін;

3) методології педагогічного дослідження (І. Д. Бех, С. У. Гончаренко, В. І. Загвязинський, В. М. Краєвський, В. Г. Кремінь, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинкька);

4) концепції інноваційних перетворень навчального процесу в освітніх закладах різних рівнів на засадах особистісно-орієнтованого, розвивального, диференційованого, інтегративного та інших підходів до навчального процесу (І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. І. Бондар, М.І . Бурда, Н. М. Буринська, С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, В. І. Лозова, В. М. Мадзігон, О. М. Пєхота, О. Я. Савченко, Л. П. Хоружа);

5) концепції інтеграції вищої школи України у Європейський простір вищої освіти і досліджень (В. І. Байденко, В. І. Луговий, М. Ф. Степко, Ю. В. Сухарніков);

6) концепції освіти, виховання, навчання (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. С. Лутай, Н. Г. Ничкало, В. Олійник, О. В. Сухомлинська) та освітньої діяльності студентів (Г. Кловак, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєва);

7) концепції розвитку професійно-освітньої сфери, в яких розробляються теоретичні та методичні підходи до розбудови безперервної педагогічної освіти, вітчизняні та зарубіжні концепції розвитку педагогічної освіти, формування домінуючих тенденцій в контексті євроінтеграції та глобалізації (О. В. Глузман, В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало, Л. П. Пуховська).

4. Обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження уможливило розробку *моделі порівняльного аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах західної Європи та України*, яка передбачає три етапи: методологічно-прогонстичний (аналітико-прогностичний та методологічний блоки); соціально-педагогічний (визначення інваріантних елементів порівняння та соціально-адаптивних функцій аналізу); результативний (формувалювання організаційно-педагогічних особливостей порівнювальних освітніх систем та розробка на основі

цього інтегративних рекомендацій). Модель корелюються з комплексом методологічних підходів – діалектичний, системно-цілісний, системно-історичний, синегретичний, інтервальний, тезаурусний, культурологічний, аксіологічний, парадигмальний, компаративний, герменевтичний, параметричний, наративний та акмеологічний; методами їх реалізації – діалектика, аналітичний аналіз, пояснення, системний аналіз і ситез, типологізація, класифікація, угрупування, узагальнення, систематизація, історіографічний аналіз, хронологічний метод, порівняльно-історичний, ретроспективний, конструктивно-генетичний та причинно-наслідковий аналіз, метод періодизації, аналіз об'єкту, як окремого феномену, прогностичний аналіз, багатоаспектний розгляд об'єкта чи явища, опис фактичної інформації, аналізу фактичного матеріалу, бінарного зіставлення, переклад аутентичної літератури, проблематизація, парадигмальний аналіз, синтез, індукція та дедукція, абстрагування, конкретизації, аналогії, аналіз і синтез, індукція та дедукція, абстрагування, бінарного зіставлення, компаративний аналіз, зіставний аналіз, контент-аналіз, моделювання, прогнозування, метод рефлекції та інтерпретації, структурний та функціональний аналіз, соціологічні методи (спостереження, опитування (усне – інтерв'ю й письмове – анкетування, тестування), бесіди) та методи математичної статистики, вивчення та опис фактичної інформації, вибірковий метод, інтерпретація, ретроспектива; провідними принципами здійснення компаративних досліджень (принцип системного підходу, принцип єдності смислів і цілей педагогічної діяльності, принцип тотожності векторів часткового і загального, принцип поліфундаментальності, принцип неперервності освіти, принцип зіставного аналізу), з урахуванням хронологічних меж, в межах яких передбачено чотири етапи здійснення започаткованого дослідження. Розроблена модель забезпечуватиме достовірність, автентичність та верифікованість отриманих в процесі порівняльного аналізу результатів.

5. Науковий тезаурус дослідження представлено трьома групами понять: *перша група* забезпечує розкриття теоретичних засад дослідження професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи – «підготовка», «професійна підготовка», «педагогічна підготовка», «професійна педагогічна підготовка», «підготовка дошкільних педагогів», що становлять підгрупу ключових понять; оскільки професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи корелюється з формуванням професійної компетентності, то поняття «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність педагога», «формування професійної компетентності дошкільних педагогів» теж аналізуватимуться у дослідженні з метою встановлення особливостей їх інтерпретації та розуміння у європейському освітньому просторі і складатимуть підгрупу базових категорій дослідження. До цієї підгрупи також відносимо і терміни «кваліфікація», «освіта», «освітня політика», «розвиток», «тенденція», «стратегія»; *друга група понять* відображає структуру освітніх систем країн Західної Європи, особливості функціонування системи професійної підготовки дошкільних педагогів – «система педагогічної освіти», «система професійної підготовки дошкільних педагогів», «формальна освіта», «неформальна освіта», «інформальна освіта», «інституція», «освітні інституції»; *третя група термінологічних понять* становлять визначення, які визначають структуру та зміст професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах західної Європи – «зміст освіти», «зміст педагогічної освіти», «зміст освіти дошкільних педагогів», «навчальний план», «навчальна програма», «курікулум», «безперервна педагогічна освіта», «післядипломна освіта дошкільних педагогів», «професійний розвиток дошкільних педагогів», «професійна кар'єра дошкільних педагогів», «освіта та навчання впродовж життя», «підвищення кваліфікації» та «перекваліфікація дошкільних педагогів».

6. На основі компаративного бінарного та зіставного аналізу вітчизняної та європейської наукової літератури встановлено сутність потрактування ключової категорії дослідження ***«професійна підготовка дошкільних педагогів»***, яке буде автентичне англомовному, словосполученню *«preschool teacher professional education»* розглядається нами як процес професійної педагогічної освіти осіб, які безпосередньо залучені до сфери дошкільної освіти, практично здійснюють організацію освітньої діяльності з дітьми від народження до вступу до школи, а також осіб, які здобувають освіту, яка надаватиме офіційне право на здійснення такої діяльності в умовах різних типів дошкільних навчальних закладів (ігрові групи, центри розвитку, центри догляду за дітьми, центри розвитку дітей сімейного типу, дитячі садки, дошкільні навчальні заклади тощо).

РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРАХ

2.1. Диференціація понять «компетентності» та «компетенції» в українському та європейському наукових вимірах

На сучасному етапі розвитку європейської дошкільної освіти основним завданнями дошкільних педагогів у країнах Західної Європи є формування та розвиток цілісної, активної, відкритої, творчої особистості з ранніх років, особистості здатної до самореалізації, самоактуалізації, готовність до пізнання довкілля впродовж життя. Функція дошкільного педагога не обмежується лише передачею теоретичних знань, життєво необхідних для зростаючої особистості практичних вмінь, він повинен також бути спроможним передати загальноєвропейські та людські цінності. Окрім цього професійна діяльність педагогічних працівників у країнах Західної Європи не обмежується лише національними, внутрішньодержавними кордонами і характеризується інтеграцією у європейський освітній простір дошкільної освіти переважно шляхом активної участі учасників у міжнародних конференціях, освітніх проектах та дослідженнях. В умовах ринкової економіки держав це – невід'ємна частина якісної професійної діяльності і є одним із ключових механізмів для подальшого професійного вдосконалення та кар'єрного зросту. Означене свідчить про те, що перед дошкільними педагогами постають завдання, які вимагають не тільки наявності сформованого комплексу професійних знань, умінь та навичок, але й насамперед професійної компетентності, яка забезпечує якість дошкільної освіти в цілому. Відтак, професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи спрямована на формування та подальший розвиток їх професійної компетентності та конкурентоспроможного європейського рівня кваліфікації.

У вітчизняній та європейській науці і практиці термін «*компетентність*» не є новим, але і досі дискусійним залишається як його змістове потрактування, так і інтерпретація. Розвиток педагогічної науки, яка має випереджувальний відносно практики характер, зумовлюється розширенням наукового тезаурусу [203,с. 115; 118]. Виникнення поняття «компетентність» це той випадок, коли природа поняття провокує не тільки активний розвиток теорії, але й розвиває інтенсивну наукову дискусію серед дослідників. Широковживаність терміну «компетенція» пов'язане безпосередньо з актуалізацією компетентнісного підходу до організації освітнього процесу. У більшості вітчизняних досліджень констатується, що у лексикон освітніх документів міцно увійшли нові терміни «компетенція» і «компетентність», а до сих пір єдиного й прийнятного для більшості в науковій та освітянській спільноті трактування не існує [167, с. 102]. Л. Пуховська в одній із своїх праць зазначає, що: «…Українськими вченими напрацьовано ряд суттєвих характеристик щодо компетентнісного підходу в педагогічній освіті і освіті в цілому» [293]. Дослідниця констатує, що: «Науковці у всьому світі продовжують активно дискутувати щодо розведення таких термінів як «competence», «competences», «competency», «competencies», які вперше були розроблені у сфері менеджменту і використовувались як взаємозамінні [293]. І. М. Кубенко зазначає, що: «…українська освіта тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, що пропонують європейські країни. І хоча в проекті освітніх стандартів є спроби закласти досягнення компетентностей, в освітніх галузях ще немає системного підходу до поняття компетентності. Це є лише постійним предметом дискусій, як у педагогічному середовищі, так і у вітчизняній літературі, як на

міжнародному, так і національних рівнях різних країн [146]. О. В. Овчарук підкреслює, що «…життєві компетентності є також предметом обговорення в Україні, хоча наразі дискусія навколо цього поняття більшою мірою розвивається щодо кола професійних компетентностей як результату професійної підготовки, а також компетентностей, яких мають набувати під час навчання в школі діти-інваліди» [222]. Окрім того дослідниця відмічає, що «…останніми роками поняття компетентності викликало широку дискусію серед країн-учасників Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), де проводились дослідження з цієї проблематики в більшості європейських країн [222]. У колективній монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики)» Н. М. Бібік зауважує, що дискусія з питання потрактування понять «компетентність» та «компетенція» пов'язана із «запозиченням термінології з зарубіжних видань через неточності перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясування явищ, які за своєю суттю не є новими ні для української ні для європейської термінолексичної традиції, ні для педагогічної дійсності» [126, с. 46]. І далі авторка вказує на те, що «…найбільші труднощі полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення ключових компетентностей» [126, с. 46]. Тож зазначене є свідченням глибокої дискусії не лише в межах вітчизняного освітнього простору, але й європейського зокрема.

Історично терміни «компетентність» та «компетенція» пов'язані з розвитком теорії мови, трансформаційної граматики, зокрема. Вперше в 1965 році у науково-методичну літературу ці терміни увів американський лінгвіст, філософ та політичний активіст, аналітик, літератор Авраам Ноем Хомський/Чомський (*Avram Noam Chomsky* [noʊm ʧɒmski] – існують розбіжності щодо прочитання прізвища в україномовних текстах. В залежності від галузі, в якій він знаменитий, його називають або Хомський (математика, лінгвістика) або Чомскі (політологія). Відносно правил читання коректнішим є другий варіант, в роботі послуговуватимемось загальновживаним у педагогічних статтях варіантом - Хомський). Особливість введення понять полягала в тому, що він відразу виокремив «компетенцію» як поняття, що ж до «компетентності», то автор означив її термінами «вживання», «перформенс», «реальне використання» тощо. У своїй книзі «Аспекти теорії синтаксису», А. Н. Хомський стверджував, що досліджуючи аспекти теорії мови він проводить фундаментальну відмінність між компетенцією (competence) (знання мовцем – слухачем своєї мови) і презентацією (вживанням, виконання, використанням – performance) (власне реальним використанням мови у конкретних ситуаціях) [398, с. 4]. Учений запропонував використовувати поняття «компетенція» для характеристики спроможності людини виконувати яку-небудь діяльність. Спочатку значення цього терміну він розповсюдив у рідній мові, згодом поняття увійшло у вжиток інших мов. Компетентна людина (мовець, або слухач), вважає А. Н. Хомський, здатна розуміти і відтворювати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень, оскільки в основі такої здатності є засвоєні людиною мовні знаки і правила їх поєднання між собою. Знання мовних знаків лінгвіст називав «компетенцією» (competence), а правила їх поєднання і вживання, виконання (performance) – здатністю користуватися такими знаками в мовленні у конкретно заданій ситуації – «компетентністю» [398, с. 4-5]. Саме використане поняття «вживання», на думку А. Н. Хомського, є проявом компетенції в різних видах діяльності, пов'язане з мисленням і досвідом людини, тож вживання засвоєних знань, навичок, умінь згодом стали називати «компетентністю». Зазначене також засвідчує, що автором з самого початку виникнення та запровадження компетентнісної парадигми в освіті було здійснено розмежування досліджуваних понять.

Згодом, у 1984 році, тлумачення терміна «компетентність» розгорнуто було представлено у книзі Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» [294]. Під цим поняттям учений розумів певне явище, що складається з великої кількості компонентів, більшість з яких відносно незалежні один від одного. Деякі з них належать, швидше за все, до когнітивної сфери, інші – до емоційної; компоненти можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки [294, с. 180]. За характеристикою Дж. Равена, складовими компетентності є мотивованими здібностями і включають якості психічних пізнавальних процесів (оригінальність, критичність мислення, звичка до абстрагування тощо), індивідуально-психологічні особливості особистості (самоконтроль, адаптивність, впевненість у собі, наполегливість, довірливість тощо), а також складові загальної освіченості людини (знання про навколишній світ тощо) [294, с.180].

Проте, звертаючись до сутнісного аналізу поняття «компетентність» у вітчизняних та іноземних словниках, законах, нормативних документах, актах, стандартах та наукової періодиці, знаходимо різні тлумачення та контекстуальні значення. В цілому, на пострадянському освітньому просторі склалося два підходи до розуміння цих понять: відповідно до першого підходу їх тлумачать як тотожні; відповідно до другого – диференціюють. Коротко проаналізуємо їх для визначення специфіки розуміння поняття у вітчизняній та європейській педагогічних науках.

У широкому значенні поняття представлено у словнику В. Т. Бусел «компетентність» – властивість за значенням компетентний, тобто який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний // Який ґрунтується на знанні, кваліфікований [42, с. 560]; «компетенція» ж тлумачиться як добра обізнаність з чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи [42, с. 560]. Аналогічні визначення «компетентний» та «компетенція» знаходимо у «Новому тлумачному словнику української мови», укладачів В. Яременко та О. Сліпушко, відповідно: компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, кваліфікований; компетенція – добра обізнаність з чим-небудь; коло повноважень [219, с. 305]. С. У. Гончаренко визначає компетентність як «сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності; вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [279, с. 149].

У зазначених словниках автори трактують поняття «компетентність» як комплекс теоретико-практичної підготовки необхідної для здійснення професійної діяльності, а «компетенцію» розглядають у рамках повноважень та обов'язків. Більш конкретніше потрактування «компетентності» представлено на сторінках української «Енциклопедії освіти»: (лат. conpetentia – коло питань, в який людина добре розуміється) – компетентність молода людина набуває не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища [82, с. 408-409]. Розуміння змісту терміну авторами «Енциклопедії» конкретизовано тим, що опираючись на загальне тлумачення поняття, розроблене міжнародними організаціями ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів, спільним для організацій є сприйняття компетентності як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства. Компетентність розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування вміння користуватися ними [82, с. 408-409]. Змістове тлумачення «компетенції» в «Енциклопедії» представлено як соціальна, сформульована у певних стандартах вимога – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до

освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [82, с. 409]. Індикатором компетенції є набута компетентність. Компетенції мають загально предметний характер, що уможливлює визначення пріоритетних сфер їх формування (освітня галузь, предметні знання, змістові лінії), а також системно розширювати чи звужувати (в залежності від суспільних потреб і необхідності) перелік освітніх результатів [82, с. 409].

Компетентність у словнику «Професійної освіти» визначається у двох потрактуваннях: у першому варіанті це – певний критерій, міра «компетентність (від лат. competens – належний, здібний) – міра відповідності знань, умінь осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівні складності виконуваних ними завдань та розрізнюваних ними проблем» [49, с. 130]; у другому роз'ясненні поняття – сфера повноважень певної особи чи організації, коло питань яким вони володіють і мають право на прийняття рішень, сфера повноважень установлена законом, нормативними актами, уставами, інструкціями тощо [49, с. 131]. У таких формулюваннях прослідковується певною мірою ототожнення «компетентності» з «компетенцією», оскільки останнє поняття авторами розуміється як коло повноважень прав і обов'язків, конкретного державного органу (від лат. competentia) – приналежність по праву); звідси і друге потрактування – коло питань, в яких конкретна посадова особа володіє пізнанням і досвідом [49, с. 131]. Водночас на увагу заслуговує уточнена у словнику відмінність між «компетентністю» та «кваліфікацією»: «…на відміну від терміну «кваліфікація», «компетентність» включає окрім суто професійних знань і умінь, які характеризують кваліфікацію, такі якості як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння навчатись, логічно мислити, оцінювати, відбирати і використовувати інформацію» [49, с. 130-131].

У «Словнику по педагогіці», російських укладачів В. М. Коджаспірової та А. Ю. Коджаспірова подано два тлумачення компетентності. Так, у першому варіанті потрактування це – особисті можливості посадової особи і її кваліфікація (знання, досвід), які дозволяють їй приймати участь у прийнятті певного кола рішень та питань або розв'язувати питання самостійно, завдяки наявності певних знань, навичок [122, с. 133]. У контексті дослідження педагогічного явища, у нашому випадку – формування професійної компетентності дошкільних педагогів, більш актуальним є друге формулювання, де компетентність – це рівень освіченості особистості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнання та практичної діяльності [122, с. 133]. Як свідчить аналіз досліджуваного поняття укладачами смислове наповнення частково розкрите, певною мірою співвідносне з «компетенцією», оскільки характеризується рівнем освіченості і не включає особистісну властивість застосовувати досягнутий рівень у заданих ситуаціях, як це розумілося А. Н. Хомським.

Поняття «компетенція» укладачами «Словника по педагогіці» визначено від латинського варіанту слова «competere» (досягати, відповідати, підходити), воно співвідносне з тлумаченням поданим у словнику «Професійної освіти», і сформульовано як сукупність повноважень (прав і обов'язків) державних органів і посадових осіб, які визначають межі прав в процесі здійснення ними свої функцій; коло питань, в яких певна особа володіє пізнанням і досвідом [122, с. 133-134].

Для якісного аналізу та співставлення понять у започаткованому дослідженні важливим є також урахування визначення «компетентності», поданого в Законі України «Про вищу освіту», яка трактується як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно

здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [92].

У «Національній рамці кваліфікацій вищої освіти», що розроблена Міністерством освіти і науки України, компетентність(-і) є вираженням результатів навчання, і визначається(-ються) як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [272].

За результатами роботи семінару МОН України та Проекту ПРООН «Освітня політика та освіта» поняття «компетенція» було визначено як об'єктивну категорію, суспільно значущий (необхідний) рівень знань, умінь і навичок, відносин тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [261], дане визначення близьке за смисловим потрактування до тлумачення представленого у «Енциклопедії освіти» [82, с. 409].

У «Національному глосарії», розробленого з метою узгодження міжнародних та вітчизняних термінів у сфері освіти та в рамках проекту Європейського Союзу «Національний Темпус-офіс в Україні», ГО »Інститутом лідерства, інновацій та розвитку», укладачами здійснено спробу розмежування понять «компетентності» та «компетенції». Дефініція «компетентність/компетентності» тлумачаться як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Поняття «компетенція/компетенції» (Competence, competency/competences, competencies)) розуміються розробниками глосарію як «…надані (наприклад, нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових й інших прав і обов'язків»[211, с. 28-29]. Поняття у «Глосарії» більш аргументовані, конкретизовані: опис «компетентності» представлено як знаннєвим так і особистісним контентом, «компетенція» окреслена розумінням повноважень.

Підкреслюючи важливість розрізнення понять компетенції/компетенцій від компетентності/компетентностей автори зазначають, що: «компетентності лежать в основі кваліфікації випускника. Компетентність (компетентості) (Competence, competency/competences, competencies)) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями. [211, с. 28-29]. Відмінною особливістю поданих визначень є те, що у «Глосарії» автори подають однакові англомовні варіанти для понять «компетентність» та «компетенція» – competence, competency; і у множинному числі – competences, competencies).

Якщо ж звертатись до Міжнародної стандартної класифікації освіти, то в глосарії класифікації подано лише один варіант «competence», який тлумачиться як здатність мобілізувати та використовувати як внутрішні (знання, навички і ставлення), так і зовнішні (бази даних, колег, партнерів, бібліотеки, інструменти) ресурси для ефективного вирішення специфічних проблем у реальних життєвих ситуаціях [477, 478]. Важливо відмітити, що це визначення має синонімічне потрактування у «Національній рамці кваліфікацій вищої освіти». Зіставляючи із визначеннями вітчизняних дослідників приходимо до висновку, що у Міжнародній стандартній класифікації освіти подано термін, який тотожний українському визначенню поняття «компетентність», яке охоплює як особистісну так і знаннєву компоненти професійної діяльності, а не лише функціональні обов'язки, які притаманні для опису, представленого у вітчизняному освітньому просторі терміну «компетенція».

Аналізуючи компетентність І. Д. Бех вважав недоцільним ототожнювати її з навчальними здібностями (знаннями та вміннями). Академік підкреслював, що ці здібності необхідно трансформувати у життєві компетентності. Компетентність вітчизняний учений розумів як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері [24]. І. Д. Бех відстоює думку про те, що саме досвід має бути взятий за концептуальну основу компетеності, а не обізнаність, поінформованість суб'єкта у певній галузі [24].

Академік А. М. Богуш визначає поняття «компетентність» як комплексну характеристику особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, уміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання, складати творчі розповіді, малюнки й конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [34, с. 11]. Зміст терміну «компетенція» А. М. Богуш розкриває у контексті «мовленнєвої компетенції», під якою розуміє вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності мовлення [36, с. 102].

Через призму оволодіння знаннями, які дають змогу про щось судити, робити висновки та на основі цього приймати рішення, формулює значення компетентності дослідник О. І. Дрогайцев [80, с. 64].

Н. М. Бібік поняття «компетентність» представляє через усталені поняття: «комплекс умінь», «умілість» [28, с. 49]. А «компетенцію» тлумачить як соціально закріплений освітній результат. За переконанням дослідниці, компетенції – реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. У цьому контексті Н. М. Бібік інтерпретує поняття «компетенції» через «готовність» та «здатність» [28, с. 49]. Н. В. Бібік, вважає однією з причин виникнення дискусій навколо досліджуваних понять неточний переклад з іноземної мови: «запозичення термінології із зарубіжних видань через неточність перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясуванні явищ, які …не є новими ні для української термінолексичної традиції, ні для педагогічної дійсності» [28, с. 46].

Досліджуючи професійну педагогічну компетентність сучасного вихователя дітей дошкільного віку Г. В. Бєлєнька наводить ієрархічну залежність понять компетенція, компетентність, компетентний. Відповідно запропонованої ієрархії: 1) компетенція – об'єктивно-ідеальна категорія, що може використовуватись до будь-якої сфери діяльності людини, окреслювати її повноваження, права, обов'язки; 2) компетентність – суб'єктивно-реальна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи не відповідність означеній компетенції [26, с. 15]; повність погоджуємось із твердженням дослідниці, що компетентність – сукупна характеристика людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам [26, с. 15]; компетентний – інтегрована риса особистості, яка характеризує діяльність цієї особи [26, с. 15]. Дослідниця конкретизує цю ієрархічну залежність таким формулюванням: «… компетентність є семантично первинною категорією по відношенню до компетенції і являє собою інтеріорізовану (привласнену в особистісний досвід) систему знань та практичних умінь людини, поєднаних із розвитком особистісних якостей, що забезпечують успішність використання набутих знань та умінь, в той час як компетенція в цілому лише окреслює (визначає, описує) обсяг знань умінь і навичок людини у певній сфері діяльності» [26, с. 16].

За твердженням О. І. Гулай, компетентність — це ступінь вираженості наявного у людини професійного досвіду в рамках компетенції конкретної посади;

глибоке, доскональне знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, способів та засобів досягнення поставлених цілей; сукупність знань, що дозволяють професійно судити про щось; риса особистості державного службовця, менеджера, спеціаліста, що полягає у здатності правильно оцінювати ситуацію, приймати правильні рішення та досягати значимого результату; наявність знань та досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній сфері [65]. Компетенція на переконання дослідниці стосується сфери діяльності, значимої для ефективної роботи організації, у якій індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навики, гнучкі здібності та професійно важливі риси особистості [65].

І. А. Зязюн вважає, що: «Компетентність можна схарактеризувати як здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навиків, досвіду. Вона виявляється у практиці професійної діяльності як системна характеристика і має чітко визначену структуру. Компетентність може мати кількісний вимір, зокрема з допомогою виокремлення рівнів. Так само може визначатися якість, наприклад, соціальна, методологічна, технологічна й інші [102, с. 1]. Під компетенцією І. А. Зязюн розуміє простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом спеціаліста [102].

На увагу заслуговує позиція О. В. Кучая, який наголошує, що що хоча поняття компетентність і компетенція розмежовані у визначенні, однак сукупно вони відображають цілісність і збірну, інтеграційну суть як результату освіти, так і результату діяльності людини [159, с. 45].

У своїх наукових пошуках К. Л. Крутій диференціює «компетенцію» (або компетентність) як характеристику поведінки, домінантну форму активності особистості, сформованість відповідних навичок і вмінь, ступінь, наприклад, оволодіння мовою й мовленням [145]. В цьому тлумаченні автор співвідносить дані поняття. Але звертаючись до тлумачного словника, дослідниця формулює таке пояснення компетентності: знання, усвідомленість, авторитетність у будь-якій галузі [229, с. 288], поінформованість, обізнаність, авторитетність [323, с.345]. Логічний аналіз дозволив К. Л. Крутій підсумувати, що у смисловому значенні компетентність охоплює три аспекти: знання, вміння, навички; гармонічне співвідношення «хочу» і «можу». Водночас вчена підкреслює, що компетенція не може зводитися до знань, до навичок, бути компетентним не означає бути вченим або освіченим.

Компетенція – це те, що породжує вміння, дії. Компетенцію К. Л. Крутій розглядає як можливість запроваджування зв'язків між знаннями та ситуацією або, в більш широкому значенні, як здатність віднайти процедуру (знання та дію), що підходить до проблеми [145].

Розглядаючи ключові значення компетентності у навчальній діяльності з позицій діяльнісного підходу О. Я. Савченко компетентність розуміє «…універсальне поняття, мета-уміння (мається на увазі зверхуміння, надуміння, те що вище над уміннями з філософської точки зору), бо в розвиненому вигляді воно інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою та процесуальною основою учіння» [309, с. 39]. О. І. Пометун визначає, що під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [126, с. 17]. Дослідниця стверджує, що сформовані компетентності людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною

діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня компетентності людини [126, с. 17]. Тож за О. І. Пометун, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [126, с. 17].

І. В. Родигіна вважає компетентність педагогічним явищем і визначає її як специфічні предметні вміння та навички, причому не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині [300, с. 150].

На увагу заслуговує дослідження Н. В. Нагорної щодо некоректності перекладу рекомендацій Ради Європи. За її твердженням англійське «competence» помилково переклалось на співзвучне українське «компетентність», звідси і непорозуміння. [206]. Вивчаючи ґрунтовно документ «Рекомендації Європейського парламенту та Ради» (Recommendations of European Parliament and Council) від 18 грудня, 2006 року, щодо ключових компетентностей для освіти впродовж життя, розуміємо, що у запропонованому потрактуванні закладена концепція А. Н. Хомського, оскільки трактується як сукупність знань, навичок і особистісних відношень до діяльності відповідному контексті (заданій ситуації). Ключовими компетентностями є ті, які необхідні всім людям (індивідуумам) для особистісного становлення і розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інтеграції і зайнятості (професійної діяльності) [579]. Н. В. Нагорна апелює до того, що у «Рекомендаціях» йдеться про загальну здатність людини, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, яка не зводиться до конкретних знань, навичок, а проявляється як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією [206]. Проте за А. Н. Хомським індикатором компетенції є її вираження через уміння застосовувати необхідні знання (компетенції, у широкому розумінні – знання з різних областей життєдіяльності) у конкретній ситуації. Підкреслимо також, що виділені у «Рекомендаціях» вісім ключових компетентностей представлені описом компетенцій [579]: (1) комунікативна компетентність у рідній мові (Communication in the mother tongue); 2) комунікативна компетентність в іноземній мові (Communication in foreign languages); 3) математична та базові компетентності в науці і технологіях (Mathematical competence and basic, competences in science and technology); 4) інформаційна (Digital competence); 5) навчання вчитися (Learning to learn); 6) соціальна і громадянська компетентності (Social and civic competences); 7) ініціативність та підприємницька компетентності (Sense of initiative and entrepreneurship); 8) культурна – усвідомлення та вираження (Cultural awareness and expression)) [578].

Перелічені компетентності описані через компетенції – знання, уміння, навички, право, можливість, розуміння закономірностей, передбачення наслідків [579]. Зазначене засвідчує, що у даному документі компетенції і компетентності виступають як взаємообумовлюючі компоненти, які забезпечують повноцінне професійне (навчальне) функціонування особистості, але однозначним є той факт, що вони диференціюються, чого і ми дотримуватимемось у ході свого дослідження.

Ще одна вітчизняна дослідниця Л. О. Фурсова коментує компетентність як загальну здатність особистості, яка характеризується складними вміннями, навичками, що базуються на знаннях, які дають змогу ефективно діяти або виконувати певну професійну функцію [343, с. 13].

Серед російських дослідників аргументованою є позиція І. О. Зимньої, яка під компетентністю розуміє засновану на знаннях інтелектуально- та особистісно-обумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини [98, с. 13]. Дослідниця підкреслює принципову різницю між поняттями «компетентність» та «компетенція»

аргументуючи свою позицію тим, що ще в 60-ті роки минулого століття було закладено розуміння відмінностей досліджуваних понять [98, с. 13], посилаючись на запропоноване, в 1965 році, А. Н. Хомським загальне тлумачення слова «компетенція» відносно теорії мови. Окрім того, І. О. Зимня класифікує усі компетентності на такі основні види: ключові (основні); професійні та навчальні (формуються і проявляються у видах діяльності людини); соціальні (характеризують взаємодію людини із суспільством, соціумом, іншими людьми) [98, с. 8].

Російські науковці В. В. Краєвський, А. В. Хуторський відстоюють думку про те, що компетентність є результатом набуття компетенцій а компетенції вважають складними узагальненими способами діяльності, які опановують в процесі освітнього процесу [135, с. 32]. Компетентність – набуття, володіння людиною відповідною компетенцією, яке включає його особисте ставлення до неї та предмета діяльності [118]. Водночас у педагогічній науці існують інші, досить дискусійні підходи до визначення цих понять. Наприклад, С. А. Дружилова, Е. Ф. Зеєр вважають, що обидва терміни вживаються як синоніми [118, с. 32–33]. Так, Е. Ф. Зеєр пропонує розуміти компетентність як «…сукупність знань, умінь, досвіду, відображена в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності» [97, с. 35]. Інші науковці акцентують увагу на тому, що компетенції вважають складниками компетентності. Так, російські дослідники С. Є. Шишов та В. А. Кальней стверджують, що компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. Компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань [359, с. 21]; [360, с. 35].

Інша російська дослідниця І. М. Осмоловська компетенцію тлумачить у двох значеннях: як коло питань, у яких хтось є добре обізнаним, володіє знаннями, досвідом, і як коло повноважень певного органу або посадової особи [234, с. 79]; [235].

Ю. Г. Татур дає таке означення компетентності: «Компетентність спеціаліста з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення» [339].

Компетентність можна розуміти як характеристику, що дається людині внаслідок оцінювання ефективності (результативності) її дій, спрямованих на розв’язання певного кола значущих для певного співтовариства завдань (проблем). Не слід протиставляти компетентність знанням, або умінням і навичкам. Поняття компетентності є ширшим поняттям за знання, або уміння, або навички, воно містить їх у собі [124, с. 16].

З аналізу дефініцій у різних джерелах стає зрозуміло, що проявом компетентності є сформовані компетенції; в основу компетентності закладено знання (Н. М. Бібік, Г. В. Бєлєнька, А. М. Богуш, О. І. Дрогайцев, С. А. Дружилова, Е. Ф. Зеєр, В. В. Краєвський, О. І. Пометун, І. В. Родигіна, А. В. Хуторський та інші). Спільним у визначеннях дослідників поняття «компетентність» є розуміння її як здатності індивіда справлятися з усілякими задачами, як сукупність знань, умінь і навичок, що необхідні для виконання конкретної роботи; як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Злагоджена взаємодія цієї безлічі окремих аспектів приводить до комплексного розуміння компетентності, що виявляється у контексті умов і вимог, як зовнішніх, так і внутрішніх [153, с. 56].

У цьому контексті варто взяти до уваги чотири загальні концепції визначення компетентності. Відповідно, розроблених американським дослідником Е.К. Шортом (E. C. Shor) концепцій перша полягає у тому, що термін «компетентність»

тлумачиться як поведінка або дія; її розуміння пов'язується з набуттям людиною вмінь і навичок для певної діяльності, що не має творчого характеру. У другій концепції вчений розглядає компетентність як володіння знаннями, вміннями та навичками. Людина в кожній своїй професійній дії свідомо робить вибір, досконало володіючи своєю діяльністю; користується різноманітністю своїх знань і навичок, щоб визначити, яку саме діяльність здійснювати і як вона має відбуватися. У третій концепції компетентність є ступенем або рівнем здібностей, що офіційно вважається достатнім. Відповідно цієї концепції тлумаченням оцінка компетентності повинна даватися відповідно до певних державних стандартів чи критеріїв якості; має відповідати рівню, прийнятому в професійній галузі або у сфері діяльності. У четвертій концепції компетентність визначається як властивість або спосіб буття людини. [79]; [168, с. 15]; [602]; [603]. За переконанням Е. Шорта, для здійснення аналізу сутності тієї або іншої компетентності важливим аспектом є визначення концепції, в межах якої цей аналіз і буде відбуватися [603]. Схожі концепти представлено у підходах до визначення компетентності у працях В. І. Лугового. Відповідно до першого підходу компетентність та компетенція розглядаються як тотожні поняття та вживаються як синоніми за законами випадковості; у другому підході компетентність (компетентності та компетенція (компетенції) використовуються для позначення особистісних якостей за цільовими критеріями (знання, уміння); у третьому підході компетентність сприймається як певна загальна характеристика особи, яка складається з окремих компетенцій (компетентність – загальна, компетенції – частини, які є складовими цілого – компетентності). Стратегія здійснюваного дослідження передбачатиме охоплення та врахування всіх означених концепцій Е. К. Шорта у тлумаченні понять, а також четвертого підходу, запропонованого І. В. Луговим, відповідно до якого компетентність – інтегральна характеристика особи, яка розкладається на диференціальні компетентності (загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей). З четвертим підходом термін «компетенція» (компетенції) набувають юридичного характеру і тлумачаться як сукупність певних повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій» [177].

Відносно терміну «компетентність» близькою нам є позиція науковців, які інтерпретують «компетентність» як ситуативно-діяльнісну категорію, тобто – не просто як набір знань, умінь і навичок і особистісних якостей, а як міждисциплінарну категорію як здатність використовувати означені особистісно-професійні властивості у заданій ситуації А. Г. Бермус, Г. К. Селевко, О. М. Мутовкина, С. Е. Шишов, А. В. Хуторський [31]. Щодо «компетенції» то, розуміємо її як соціально-обумовлену вимогу до підготовки та здійснення певного виду діяльності, у нашому випадку професійної педагогічної.

Для визначення потрактування поняття «компетентність» у *європейському освітньому просторі* важливим є також звернення до потрактувань поняття такими провідними європейськими організаціями як: Радою Європи (ЕС – European Council), Європейським парламентом (European Parliament); Міжнародною радою стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI – International Board of Standards for Training, Performance and Instruktion); Комітетом досліджень та службою розвитку інформації (CORDIS – Community Research and Development Information Service); Головним Директоратом освіти і культури (CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care), Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECP) – The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)), а також безпосередньо дослідження європейських теоретиків.

Міжнародною радою стандартів професійної підготовки, ефективності й інструкцій досліджуваний феномен трактується вузько, а саме як: «…спроможність

кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання на основі набутих знань, вмінь, навичок, ставлень та навчальних досягнень [120, с. 321], що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності» [608, с. 1].

Міжнародна комісія Ради Європи (ЕС) розглядає дане поняття як «загальні або ключові, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, уявлення, опори або опорні знання, навчальні вміння або навички». Компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати індивідуальним та соціальним потребам; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок. Таке тлумачення поняття «компетентності» певним чином співвідносне з визначеннями та розумінням, які висловлюють українські дослідники, однак представники європейської наукової спільноти орієнтуються насамперед з особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентності [17, с. 19]. На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, а також комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [224, с. 7].

Ключові положення щодо формування професійної компетентності фахівця (competence formation) та безперервної освіти (lifelong learning and education) теж відслідковуємо на сторінках Болонської декларації: «…якість освіти взагалі є ключовим елементом в освітній сфері. Якщо результуюча продуктивна компетентність випускників зростатиме, то зміни виправдають себе, бо вони будуть виходити на ринок праці з набутими вміннями навчатися і саморозвиватися безперервно…» [505].

Департаментом технічної освіти та професійної підготовки «компетентність» описано як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних стосунках, ситуаціях, що передбачають соціальну взаємодію з іншими людьми [120, с. 321].

Поняття «компетентності» визначене як набір знань, навичок і ставлень у документах Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти [608, с. 1]. Компетентність можна також розуміти як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних стосунках-ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті загалом, і в професійних ситуаціях зокрема, оскільки такі знання та вміння забезпечують активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань [576, с. 6].

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) детально розглядає та спрямовує нині свою діяльність на проблему впровадження компетентностей у зміст освіти і працює над проблемою компетеностей з 80-х рр. минулого століття, трактуючи «компетентність» як широке визначення педагогічних навичок і знань, як основи для здійснення педагогічної освіти та професійного розвитку у педагогічній кар'єрі, що є міжнародним орієнтиром у цілях навчання і в загальному розуміється як досконалий педагог [387, с. 3.].

Дослідники Дж. Гонзалес (J. González) та Р. Вагінаар (R. Wagenaar,) «компетентність» визначають як певну сукупність знань, розумінь, навичок особи, яка навчається, від якої очікується демонстрація, розуміння та знання набутого в освітньому процесі досвіду [482, с. 24.].

Д. С. Рушен (D. S. Rychen) та Л. Х. Салганік (L. H. Salganik) здатність особи відповідати комплексу вимог, опираючись на психосоціальні та мобілізаційні ресурси у певних ситуаціях, а саме: комплексне використання системи загальних

знань; когнітивні та практичні уміння; особистісні позиції – мотивацію, ціннісні орієнтації, емоції [591, с. 53].

Психолог Б. І. Хасан (B. I. Hasan), стверджує, що компетентність – це характеристика місця, а не особи. Дослідник зазначає, що в особистісному аспекті соціальна роль людини виявляється як компетентність, тобто відповідність особи і місця, яке вона займає, тобто, здатність здійснювати діяльність відповідно до соціальних вимог і сподівань. Рівень компетентності – це характеристика результатів освітньої практики для окремої людини. Таким чином, компетентність – це те, чого досягла з бажаного чи зобов'язаного конкретна особа [124, с. 17].

Зазначимо, що неоднозначність у тлумаченнях поняття пов'язана також із тим, що у різних англомовних європейських джерелах фігурує кілька термінів та варіантів їх тлумачення, пов'язаних з терміном «компетентність», а саме: «competence», «competency» та форма слів у множині – «competences», «competencies». Так, наприклад на сайті «Інтерактивної термінології в Європі» (IATE – Interactive Terminology in Europe) англомовний варіант терміну «competence» (компетентність) перекладається на французьку як «compétence», тобто аналогічно, має те ж саме значення; але коли в пошуку вводимо англійське слово «skill» (навичка), в перекладі теж отримуємо «compétence» (компетентність), що свідчить про те, що у загальному освітньому обігу наукових термінів у французькій педагогічній науці «компетентність», «навички» та «компетенція» не диференціюються.

Досліджуючи це питання диференціації англомовних понять «competence»(компетентність) та «competency»(компетенція) німецький дослідник Ф. І. Вейнерт (F. E.Weinert) доводить, що поняття «competence» окреслюється поняттями «ability» (спроможність, здатність), «aptitude» (відношення), «capability» (здібність), «effectiveness» (ефективність) та «skill» (навичка). Аналізуючи етимологію слова вчений також зазначає, що компетентність у перекладі з латині більше стосується того, «що людина може зробити» аніж «те, що людина знає». Поняття відноситься до особистості, соціальних груп чи інституцій і тому дуже часто англомовні варіанти поняття компетентності «competence», компетенції «competency» та множинна форма цих термінів «competences» сукупність компетенцій вживаються як взаємозамінні. Проте, як підкреслює дослідник таке вживання лише звужує смислове поле феномену компетентності «competence». Поняття «competency» (компетенція) та множинна форма «competences» окреслюється окремими навичками і діями, що люди можуть виконувати [641].

Дослідження у контексті професійної освіти та навчання ((VET) vocational education and training), а також професійної кваліфікації (professional qualifications), коли вживання термінів набуває контекстуального значення. Серед можливих визначень може бути запропоноване Європейським центром розвитку професійної освіти (ЄЦРО – CEDEROF– European Centre for the Development of Vocational Training) потрактування «компетентності» – спроможність застосовувати результати навчання належним чином у визначеному контексті (освіта, робота, особистісний або професійний розвиток) [395, с. 47.].

Експерти ЄЦРО обґрунтовують свою позицію коментарем про те, що: «…компетентність не обмежується лише когнітивною складовою; у структуру поняття долучені функціональні аспекти професійної діяльності (наявність технічних навичок), міжособистісні характеристики (соціальні або організаційні навички) та етичні цінності [395, с. 47-48].

Укладачі довідкового видання «Термінологія європейської освіти і навчальної політики. Вибірка 100 термінів» визначають поняття «skill» (навички/вміння)

спроможність виконувати завдання, розв'язувати проблеми, а термінологічне визначення «basic skills» (базові навички/вміння) роз'яснені як навички необхідні для життя в сучасному суспільстві (слухання, говоріння, читання, питання, математика) [395, с. 164]. На противагу цим потрактуванням відповідно до визначення поданого у офіційних документах Міжнародної організації праці (МОП – *International Labour Organization* ILO) «компетентність» – більш специфічна спроможність, яка може розглядатись, оцінюватись та характеризуватись з виконавської точки зору, як спроможність до виконання дії (performing an action) у заданому контексті (ситуації) та з точки зору представлення результатів. Тобто у цьому формулюванні трактується як вужче поняття ніж «basic skills» (базові навички/вміння). У французькому ж варіанті перекладу, у довіднику ЄЦРО «basic skills» (базові навички) це – «compétences de base» (базові компетенції) [471, с. 291].

Інша першопричина неоднозначності у потрактуванні понять «competences» (компетентності) і «competencies» (компетенції) – у неузгодженому їх вживанні як у європейській теоретико-методичній та методологічній літературі, так і в офіційних документах пов'язаних з поняттям «куррикулуму» (навчального плану). Так, розділяючи переконання європейських Д. С. Річен та А. Тіана, що компетентність – набагато ширше поняття аніж навички та навіть компетенція [593],

Досліджуючи проблему компетенісного підходу в Європейському освітньому вимірі О. В. Овчарук розкрила розуміння поняття «компетентності» за визначенням експертів програми «DeSeCo». Група європейських вчених, за результатами аналізу О. В. Овчарук, визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [223, с. 9]. На думку експертів «DeSeCo», компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному та політичному оточеннях) [223, с. 9].

За переконанням О. В. Овчарук, одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії навколо поняття ключових компетентностей стало визначення представниками OECD трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази. Ними стали:

- автономна діяльність;
- інтерактивне використання засобів;
- вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах (див. Додаток А) [223, с. 10].

Дослідниця узагальнює, що поняття ключових компетентностей (key competencies) (OECD) застосовується для визначення таких, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер [223, с. 10].

Ясність у *тлумачення різниці* змістово-смислового наповнення англомовних термінів «*компетентність*» та «*компетенції*» у європейському контексті розуміння досліджуваних понять *у сфері дошкільної освіти*, внесено Головним Директоратом освіти в культури (Directorate-General for education and Culture) у документі «Компетентнісні вимоги до дошкільної освіти та виховання (догляду)» (CoRe (Competence Requirements in Early Childhood Education and Care)), який було підготовлено для Європейської комісії у вересні 2011 року. Так, у документі зазначено, що: «якість дошкільної освіти і виховання залежить від компетенції людей, які працюють з дітьми, контингенту сімей та громад. Часто термін

«компетенція» асоціюється з якістю практикуючих у сфері дошкільної освіти осіб, те що можна набути впродовж навчання та професійної підготовки (наприклад: навчитись інтегрувати знання, навички, сприйняття, мотивацію і т.д.). Складність сутності поняття полягає у глибшому та вузькому його розумінні. Особливо це виявляється в англомовному варіанті та контексті значення цього поняття «бути компетентним» (being competent) (абсолютно людська характеристика, властивість, ознака), яке зводиться до поняття «компетенції» (competencies) – набір навичок і фрагментів знань, якими необхідно володіти особі для виконання конкретного завдання» [415, с. 21].

Результати дослідження, ініційованого Європейською комісією, засвідчили, що «компетенція» у контексті дошкільної освіти та виховання повинна розглядатися як специфічна особливість (ознака, характерна риса, здатність) цілісної системи дошкільної освіти [63, с. 21].

Фундаментальний аналіз європейської та вітчизняної наукової періодики дозволяє підсумувати, що склалось кілька підходів до розуміння *компетентності*, а саме: як комплексна особистісна характеристика (А. М. Богуш, О. В. Овчарук); здатність до чогось (С. Є. Шишов, В. А. Кальней, Ю. Г. Татур, Л. О. Фурсова); процес (А. Н. Хомський,», група дослідників програми «DeSeCo»); сукупність знань, умінь, навичок, необхідних для здійснення діяльності (Н. М. Бібік, А. М. Богуш, О. І. Дрогайцев, С. А. Дружилова, Е. Ф. Зеєр, В. В. Краєвський, О. І. Пометун, І. В. Родигіна, А. В. Хуторський експерти проекту «SAILS»,); спроможність (експерти з Міжнародного департаменту стандартів для навчання); характеристика місця (Б. І. Хасан); досвід (О. І. Гулай); результат навчання (І. О. Зимня).

Компетенція розуміється провідними дослідниками теж з кількох позицій: сукупність знань; соціальна вимога, норма; рівень знань (конкретний опис); готовність та здатність; коло питань і повноважень. У цьому аспекті погоджуємось з твердженням Г. В. Бєлєнької, що у вітчизняній педагогічній та психологічній науці сформувалось два напрями дослідження змісту поняття «компетенція»: перший, прибічниками якої є А. А. Андрєєв, В. І. Байденко, В. В. Болотов, А. А. Вербицький, Е. Ф. Зеєр, І. А. Зимня, Е. Г. Ісламгалієв, Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов, В. Д. Шадріков, І. Якиманська та інші, полягає у розумінні поняття «компетенція» як особистісної якості індивіда та складової професійної діяльності суб'єкта. Представники іншого напряму, А. М. Богуш, Н. М. Бібік, І. А. Зязюн, В. Г. Кузь, Н. І. Садовнікова, А. М. Омаров, С. О. Сисоєва та інші вважають, що оволодіння компетенцією веде до компетентності суб'єкта в різних сферах діяльності [25, с. 6].

Підсумовуючи підкреслимо, що як зарубіжні так і вітчизняні дослідники працюючи над питанням вивчення компетентностей та компетенцій особливу увагу приділяли їх виокремленню та конкретизації (А. М. Богуш, С. А. Дружилова, Е. Ф. Зеєр, І. О. Зимня, В. А. Кальней, В. В. Краєвський, О. В. Овчарук, Т. Е. Орджі, Н. Т. Печенок, О. І. Пометун, Т. Г. Росс, Н. Ф. Тализіна, Л. Б. Хихловський, А. В. Хуторський, М. А. Холстед, В. Д. Шадріков, С. Є. Шишов та інші) [126]; [347]; [590]; [337]. У сформованих компетенціях ученими вбачається кінцевий результат освітнього процесу, набуту якість особистості, здатність, спроможність, когнітивно-операційний блок діяльності тощо. Аналіз уможливлює такий підсумок:

- в загальному тлумаченні *компетентність* стосується людини, розкриває аспекти її поведінки та забезпечує професійно-якісне виконання роботи; *компетенція* стосується роботи, характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним; опановані компетенції набувають статусу професійної компетентності;
- *«компетенція»* – соціально задана норма-вимога до професійної підготовки особистості, якої потрібно досягнути у ході навчання, а «*компетентність*» –

інтегральне динамічне поняття – інтеграція знань, умінь і навичок, особистісних якостей, емоційного ставлення та розгорнутої рефлексії, що сприяє якісному та творчому виконанню професійних задач та ситуацій;

- *компетентність* – результат набуття компетенцій; ототожнюється з готовністю до виконання поставленої задачі, а передбачає наявність особистісних характеристик людини (мобільності, ініціативності, гнучкості, адаптивності тощо); *компетенція* ототожнюється з колом питань, в яких людина добре обізнана;

- поняття «*компетентність*» ширше за «*компетенцію*», оскільки на відміну від компетенції (що містить в собі ключові поняття «знання», «уміння» та «навички» та ін.), які передбачають дію людини за засвоєним шаблоном у певній ситуації, компетентності це перехід від кількісних та якісних знань до ефективної реакції чи діяльності, у ситуації, що виходить за межі «шаблону» (нестандартної ситуації), тобто компетентність, по суті, визначає систему взаємовідносин набутих знань, вмінь і навичок і здатності ефективно використовувати їх в реальній практичній діяльності;

- також можна називати компетентністю володіння людиною певною компетенцією, що вимагає особистісного ставлення до неї і до предмета діяльності.

Отже, у вітчизняних дослідженнях *компетентність* – якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми. Під *компетенцією* слід розуміти певну сферу, коло діяльності, наперед визначену систему питань щодо яких особистість повинна бути добре обізнана, тобто володіти певним набором знань, умінь, навичок та власного до них ставлення. Компетенції включають: знання і розуміння (теоретичні знання, здібність знати й розуміти); знання як діяти (практичне оперативне застосування знань до конкретних ситуацій); знання як бути (цінності, що є невід'ємною частиною сприймання життя з іншими в соціальному контексті).

Аналіз також засвідчив, що в основному в *європейській науковій літературі* та офіційних джерелах можна відстежити вживання таких англомовних варіантів понять «competence», «competency». Причому зазвичай «competence» співвідносне з українським перекладом – «комптентність» , яка тлумачиться як здатність до динамічного поєднання знань, розумінь, умінь, відношень для розв'язання проблеми; а «competency» – «компетенція», яку у європейському науковому просторі асоціюють з колом повноважень особи, правом на здійснення певного виду діяльності, кількісною характеристикою рівня набутих знань, умінь, навичок.

Очевидним є і те, що гнучкість та полі- інтерпретації у вживанні різних термінів відносно поняття «компетеність» полягає у синонімічних варіантах потрактування, які пов'язані із своєрідністю тлумачення понять у освітньому просторі різних європейських країн та специфікою національних особливостей у розробці інтегрованого до європейських стандартів навчального плану (cross-curricular). Ще одним важливим фактором різноманітності розуміння феномену зумовлюється сприйняттям та інтерпретацією компетентностей, які тісно пов'язані з історією та культурним контекстом кожної європейської країни або регіону, які в свою чергу орієнтуються на зміст загальноприйнятого навчального плану (overall curricula).

2.2. Особливості визначення «професійної компетентності педагогів» у вітчизняній та європейській педагогічній теорії

Не менш дискусійним і важливим для дослідження є визначення смислового значення та тлумачення феномену професійної педагогічної компетентності фахівців дошкільної освіти у вітчизняному освітньому вимірі та дошкільних педагогів у європейському контексті.

Перш за все визначимось з розумінням понятійного словосполучення «*професійна компетентність*». Зауважимо, що під «професійною компетентністю» у роботі розуміємо поняття, що походить від лат. термінів «profession» – офіційно оголошене заняття; «compete» – досягати, відповідати, підходити) – інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [82, с. 722]. В Енциклопедії за редакцією В. Г. Кременя подано і потрактування «компетентності» відносно професійної діяльності, під нею розуміється сукупність знань і умінь необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва [82, с. 722]. Поняття «компетентність» застосовується до різних категорій фахівців, характер праці яких пов'язаний з прийняттям відповідних рішень, тобто тих, котрі уповноваженні вирішувати (управлінці, експерти, діагности), це фахівці з ґрунтовними глибокими знаннями у певній галузі (вчені, викладачі, мистецтвознавці) [279, с. 146].

Проблема професійної компетентності у психолого-педагогічній літературі, як і питання визначення понять «компетентність» та «компетенція», є компелексною і розглядається у різних аспектах, на сучасному етапі виокремилось два основних підходи до потрактування феномену. Прибічники першого підходу розглядають професійну компетентність як систему знань умінь і навичок, в якій не враховується мотиваційна сфера та сфера потреб особистості (В. М. Введенський, С. Г. Молчанова, Н. Г. Ничкало, М. А. Холодная). Представники іншого підходу аналізують професійну компетентність з точки зору залучення людини до загального світу цінностей, в якому особистість реалізує себе як фахівець, професіонал (І. С. Бахов, Б. Р. Борщанська, С. В. Вишнякова, Ю. Б. Гіппенрейтер, В. Г. Жеребкіна, М. Є. Дуранова, Н. В. Матяш, О. П. Савченко, С. О. Скворцовою). Контекст нашого дослідження дозволяє розглядати якість підготовки фахівця як важливий індикатор ефективного формування професійної компетентності.

У словнику з професійної освіти Н. Г. Ничкало поняття «професійна компетентність» пояснюється як сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [279, с. 78]. В свою чергу І. А. Зязюн зазначає, що зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології [244, с. 32].

Професійна компетентність трактується як «коло питань, в яких суб'єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію, а також особистісні, індивідуальні особливості, які забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності у працях С. Г. Молчанова [205, с. 85]. З позицій теорії управління навчальним процесом, наукової організації навчального процесу, а також педагогічної акмеології професійна компетентність результат особливого типу організації предметно-специфічних знань та інтенсивної практики і навчання у відповідній предметній спеціалізації [346, с. 256-257]. В. М. Введенський вважав, що «професійна

компетентність» – це сукупність знань, вмінь, що визначають: результативність праці, обсяг навичок виконання завдань професійної діяльності, комплекс знань і професійно значущих якостей особистості, напрям професіоналізації, єдність теоретичної і практичної готовності до праці» [47].

У наукових статтях багатьох дослідників поняття «професійна компетентність» пов'язується зі здатністю. Б. Р. Борщанська, Ю. Б. Гіппенрейтер, М. Є. Дуранова, Н. В. Матяш «професійна компетентність» – комплекс професійно значущих якостей та властивостей особистості, до яких належать здатність до рефлексії та співробітництва, емпатія, комунікативність, гнучкість, ціннісні орієнтири, які забезпечують здатність до самореалізації в процесі професійної діяльності. Як здатність людини, наукову категорію «професійна компетентність» характеризує і Р. Х. Гільмієва. [51]. В основу цієї здатності покладено досвід та знання людини, вміння ефективно розв'язувати задачі, які відносяться до сфери її професійної діяльності. А. К. Маркова професійною компетентністю вважає поєднання здатності (особистісні якості) та готовності (знання, вміння) до професійної діяльності [187].

Інші дослідники фахову компетентність роз'яснюють через призму готовності та спроможності. О. П. Савченко вважає, що професійна компетентність – це готовність до виконання фахово-спрямованої діяльності та спроможність суб'єкта діяльності до виконання повсякденних фахових обов'язків [306]. В. Т. Лозовецька під професійною компетентністю розуміє сформованість уміння міркувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення, прояви ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлення розуміння особистої відповідальності за результати праці [169].

Досліниця С. М. Вишнякова підкреслює, що сутнісна відмінність «професійної компетентності» від терміну «кваліфікація» криється у тому, що дане поняття поряд із суто професійними знаннями і уміннями, які характеризують кваліфікацію, професійна компетентність передбачає такі особистісні якості, як ініціативність, комунікативні здібності, вміння вчитися, логічно мислити, видобувати й переробляти інформацію [282, с. 139-131].

Професійна компетентність педагога С. О. Скворцовою визначається як «…властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності [318, с. 93-94].

Підсумовуючи вищенаведене, варто зазначити, що професійна компетентність відноситься до професії і характеризується ступенем підготовленості спеціаліста до професійної діяльності. В загальному значенні українські вчені професійну компетентність тлумачать як сукупність знань й умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. Складові компетентності в більшості випадків розглядаються через аналіз професійно значущих властивостей і якостей спеціаліста, котрі забезпечують ефективне виконання поставлених перед ними завдань [21, с. 57]. Окрім того, охарактеризувавши професійну компетентність, учені дійшли висновку, що професійна компетентність є сукупністю ключової, базової і спеціальної компетентностей [185, с. 1]. Під ключовими вони розуміють компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності. Базові компетентності, на думку науковців, відображають специфіку певної професійної діяльності. Спеціальні компетентності, як зазначають учені, відображають специфіку конкретної предметної або надпредметної галузі професійної діяльності. Спеціальні компетентності розглядаються як реалізація ключових і базових компетентностей

[295, с.18- 19]. Формування та розвиток професійної компетентності – це активний процес, що триває протягом трудового життя людини; розгортається послідовно у відповідності з професійним становленням особистості, на кожному етапі професійного розвитку фахівця набуваючи нових форм. У своєму формуванні проходить ряд етапів: професійна адаптація, професійна ідентифікація, професійна індивідуалізація та професійна персоніфікація [77].

У проекті «Стратегії для оцінки дослідницького навчання в галузі науки» (SAILS – Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science –), який фінансувався Європейською комісією в рамках досліджень організованих європейською громадською організацією «CORDIS» (Community Research and Development Information Service – Співтовариство досліджень та розвитку інформаційної служби) «професійна компетентність» визначена як комплексне утворення блоків професійної підготовки, які забезпечують освітні запити, які базуються на знаннях (когнітивна складова), науковій грамотності та науковому мисленні. Формування необхідних навичок та компетентностей може визначатись та оцінюватись шляхом використанням різних методів, наприклад: методом «клас-діалогу» (classroom dialogue), спостереження за діяльністю педагога, презентації, експертної оцінки професійної діяльності, самооцінки, письмові або мультимедійні роботи студентів і використання кваліфікаційних вимог, сформульованих у Європейській кваліфікаційній рамці [414].

За визначенням відомої в Європі «Освітньої агенції» (Training Agency): «компетенція це опис того що особа, яка працює у певній професійній сфері, повинна бути здатною зробити. Це характеристика дії, поведінки, результату, який особа повина бути спроможною продемонструвати» [628, с. 5].

Як зазначає однин із європейських дослідників Л. Мітчелл (L. Mitchell): «Для оцінки компетентності як спроможності продемонструвати відповідну стандартам професійну підготовку, важливо саме процес демонстрації взяти до уваги, оскільки лише в процесі професійної діяльності можна визначити її сформованість чи відсутність» [538].

Функціональний аналіз засвідчив, що у європейській традицій розуміння поняття «професійна компетентність склалось три загальних підходи до тлумачення:

- відповідно до першого підходу професійна компетентність розглядається з точки зору дій, як демонстрація спроможності виконати професійні завдання (розробники підходу експерти «Освітньої агенції», Р. Манфільд (R. Mansfield)) [529]);
- у відповідності до другого підходу професійна компетентність розглядається як діяльність особи у соціальному контексті, розглядаючи продуктивність праці як прийняття певної ролі, яке виникає в результаті взаємодії між роботодавцем та працівником (представником підходу є М. Волтерс (M. Walters) [638, с. 5]);
- відповідно до третього підходу професійну компетеність досліджується в контексті продуктивності праці індивіда з точки зору його відношення до реального більш широкого питанняття – «життя»; підхід акцентується на якостях особистості (Л. Холмс (L. Holmes) [523]).

«Професійна компетентність» за дослідженням Л. Хомса (Len Holmes) пов’язана не тільки з виконанням певних дій, які необхідні для «організаційної складової» професії, але й компілюється за рахунок сформованості комплексу особистісних, соціальних і технічних факторів в динамічному контексті професійної діяльності [523]. Крім того, професійна компетентність тісно пов’язана з «особистісним стилем». Тобто, конкретна людина завжди буде залучати до своєї професійної практики свої особистісні характеристики, які виникають у пов’язані з

біографією, минулим, теперішнім і довгоочікуваним майбутнім, унікальним способом [523].

Визначення «професійної компетентності» в українському та європейському освітніх просторах розглядається з позиції різних підходів: особистісно-діяльнісного (процесуального), системно-структурного, знаннєвого (когнітивного) та інших, проте існує відмінність у загальній концепції розуміння означеного феномену, яку можна побачити у порівняльній *таблиці 2.1*:

Таблиця 2.1

Професійна компетентність у вітчизняному та європейському освітніх просторах

Професійна компетентність	
У вітчизняному освітньому просторі розуміється в цілому як	**У європейському освітньому просторі розуміється в цілому як**
базова характеристика професійної діяльності фахівця, що включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти; головними сутнісними ознаки є: мобільність знань, гнучкість способів, методів, прийомів, підходів професійної діяльності і критичність мислення; формування професійної компетентності є обов'язковим компонентом змісту навчання, що займає пріоритетне місце у загальній професійній підготовці майбутнього фахівця	як здатність або спроможність продемонструвати відповідного до стандартів рівня професійної підготовки, який обумовлюється сформованістю когнітивного, операційного та функціонального блоків професійної діяльності.

Джерело: систематизовано автором

Отже, в розумінні поняття «професійна компетентність» українськими науковцями увага акцентується на особистісних якостях, тоді як європейські – акцентують увагу на діяльнісно-функціональному аспекті феномену, тобто як на спроможність ефективного виконання/демонстрування професійної дії у заданих умовах.

2.3. Структура професійної компетентності дошкільного педагога у вітчизняному контексті.

Продовжуючи розкривати сутність ключових понять дослідження зазначимо, що професійна компетентність може вивчатися в контексті окремої професії. Наш науковий інтерес спрямований на дослідження, які розглядають це поняття в дошкільній галузі. У вітчизняній педагогіці проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядалась у роботах Л. В. Артемової, Г. В. Бєлєнької, А. М. Богуш, І. Д. Дичківскої, Н. В. Гавриш, Т. І. Пониманської, І. П. Рогальської-Яблонської, Т. М. Степанової та інших. Вчені визначили чинники ефективних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, до яких належать: усвідомлення суспільного та соціального значення феномена «компетентність» та необхідності її формування; врахування ціннісних професійних орієнтацій, потреб і запитів дітей; осмислення, засвоєння змісту предметів, творче використання наявних знань, доведення до досконалості професійних умінь, навичок, операцій у сучасних умовах, розвиток

професійних здібностей і високої кваліфікації фахівця, його професійної мобільності, готовності до інноваційної діяльності, творчого зростання.

Провідними науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, доведено, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [26, с. 20.]

У процесі дослідження проблеми формування професійної компетентності особливо важливим є дослідження змістової структури професійної компетентності дошкільних педагогів із використанням зробленого загальнонаукового аналізу поняття професійної компетентності. Цілком розділяємо думку Н. М. Болюбаш про те, що у сучасній педагогічній літературі існує багато різних авторських позицій із приводу структури професійної компетентності педагога. Але, перш за все, процес підготовки сучасного фахівця має визначатися стратегічними напрямками розвитку світової освіти. Після підписання Болонської декларації з'явилися нові інструменти й ініціативи, що сприяють реалізації цілей формування загального європейського простору вищої освіти. Функціонують ефективні програми та проекти для вироблення загального розуміння змісту кваліфікацій у термінах компетенцій та формування переліку ключових освітніх компетенцій [39].

Професійна компетентність фахівця складається з декількох основних видів, що визначаються комплексом ключових компетенцій, кількість та характер яких визначається завданнями, які має вирішувати фахівець у своїй професійній діяльності та які дозволяють бути успішними на конкретній посаді [39, с.91].

Щодо державних документів у яких йдеться про структуру професійної компетентності педагога, то перша за все необхідно звернутись до Наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів». Відповідно до документу складовими компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників є професійна, інформаційна, комунікативна та правова компетентності [270] (див. Додаток Б).

У тому ж положенні вказано, що у кваліфікаційній характеристиці посади педагогічного, науково-педагогічного працівника відображені його компетентності. Під компетентністю розуміється якість дій працівника, що забезпечують адекватне та ефективне вирішення професійно важливих предметних завдань, що мають проблемний характер, а також готовність нести відповідальність за свої дії [270].

Академік І. Д. Бех, у структурі професійної компетентності педагога визначає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовний, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний [24].

Розширила та конкретизувала структуру професійної компетентності педагога О. О. Біляківська. До розробленої дослідницею структури належать такі компетентності як: когнітивно-технологічна (спеціальна компетентність з фахового предмета), методична компетентність, комунікативно-ситуативна компетентність, соціальна компетентність, психолого-педагогічна компетентність, прогнозувально-рефлексивна компетентність, аутопсихологічна компетентність, інформаційно-технологічна компетентність, управлінська компетентність, кооперативна компетентність (компетентність у спільній творчості), полікультурна компетентність, валеологічна компетентність, загальнокультурна компетентність [30, с. 230-232.].

Поняття фахової компетентності вчителя І. А. Зязюн розглядає у контексті структури педагогічної майстерності та визначає такі її складові: професійні знання; педагогічна спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, набутих у

процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, динамічні, емоційні, креативні, оптимістичне прогнозування); педагогічна техніка, необхідна для виконання професійних функцій, а саме: уміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати, володіння технікою мовлення тощо. Компетентність за твердженням науковця виступає однією зі складових професійно-педагогічної якості, які формують педагогічну майстерність [102].

Вітчизняна дослідниця Л. Г. Карпова вважає, що структурними компонентами професійної компетентності є три сфери: мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності; предметно-практична (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної; сферу саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність [108, с. 10–11].

У змісті професійної педагогічної компетентності Т. Є. Ісаєва виокремлює такі складові: адаптаційно-цивілізаційну; соціально-організаційну; предметно-методичну; комунікативну; ціннісно-змістову [103, с. 17].

Професійну, особистісну і пізнавальну компетентності педагога виокремлює С. В. Іванова [106, с. 107].

Важливим аспектом розуміння теоретичного змісту поняття компетентності, на думку академіка В. Г. Кузя, є той, що вона є не засвоєнням певного набору знань, професійних навиків із певної спеціальності, а є поєднанням останніх із розвиненими конкретними здібностями та якостями особистості, конкретними компетенціями, котрі в сукупності будуть сприяти ефективності професійної діяльності фахівця соціальної сфери [147, с. 282 – 283].

За трьома сферами визначають структуру професійної компетентності В. В. Крижко та Є. М. Павлютенков. Дослідники підкреслюють, що кожна з них має певні рівні професійної майстерності: на першому рівні формується операційно-технологічна компетентність (знання, уміння і навички педагога, професійно важливі якості); на другому – мотиваційна (духовний світ особистості – потреби, професійні орієнтації та мотиви діяльності); третій рівень характеризується формуванням рефлексивної компетентності, яка відтворює уявлення педагога про себе, власні якості й результати діяльності, самооцінку і формує навички самоаналізу власної діяльності [238, с. 15].

На думку Н. В. Кузьміної професійна компетентність складається з п’яти елементів чи видів компетентності: спеціальна і професійна компетентність в галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність (оволодіння способами формування знань, умінь в учнів); соціально-психологічна компетентність (формуються навички побудови процесу спілкування, яке відбувається в процесі професійної діяльності); диференційно-психологічна (характеризується сформованістю мотивів, здібностей, напрямів учнів); аутопсихологічна компетентність (формується здатність до об’єктивної осцінки власної діяльності та особистості [151, с. 90]. Тобто, вчена виокремлює психологічну складову в структурі професійно-педагогічної компетентності.

Натомість А. К. Маркова структуру професійної компетентності педагога вбачає у рівноцінному поєднанні психологічних та діяльнісних якостей особистості та виділяє: професійні психологічні й педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні педагогічні позиції, установки вчителя, які вимагаються від нього в процесі здійснення посадових функцій; особистісні якості, які забезпечують

оволодіння вчителем професійними знаннями та уміннями [186]. Дослідниця переконує, що сформованість названих вище видів компетентності означає зрілість людини в професійній діяльності, у професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальності [186, с. 34].

Професійну компетентність педагога як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності розглядають І. Ф. Ісаєв, А. І. Міщенко, В. О. Сластьонін, Е. М. Шиянов [321]. Структуру педагогічної компетентності за В. О. Сластьоніним презентовано через призму педагогічних умінь, які розподілені вченим на чотири основні групи, а саме:

- уміння «переводити» зміст процесу виховання у конкретні педагогічні завдання (здатність педагога вивчати особистість і колектив з метою визначення рівня їх підготовленості до освоєння нових знань; виокремлення комплексу освітніх, виховних та розвивальних завдань);
- уміння будувати логічну завершену педагогічну систему (комплексно планувати освітньо-виховні завдання, відбирати форми, методи, засоби організації освітнього процесу);
- уміння виділяти та встановлювати взаємозв'язки між компонентами та факторами виховання, привести їх у дію, яка забезпечуватиме активізацію спільної з вихованцем (учнем) діяльності;
- уміння оцінювати результати педагогічної діяльності (самоаналіз та аналіз освітнього процесу та результатів діяльності педагога) [321,с. 30-43].

Важливим для дослідження є розуміння «професійної компетентності педагога» за визначенням Г. В. Бєлєнької, за твердженням дослідниці дане поняття є більш складним, ніж поняття «професійна компетентність» [26, с. 20-21]. Авторка обґрунтовує свою позицію тим, що окрім знань і умінь педагог має володіти певними особистісними якостями [26, с. 21]. Оскільки педагог є інструментом впливу на формування підростаючої особистості, від його світоглядних позицій, філософії буття залежить і те якою буде ця особистість [26, с. 21]. З цієї позиції Г. В. Бєлєнька розглядає професійну компетентність педагога як особистісну можливість учителя, що дозволяє йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу, а «професійну компетентність вихователя» автор трактує як: «…інтегроване поняття, яке включає: світоглядні позиції особистості, як базисну основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, глибоку обізнаність і практичні уміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно-значущі якості» [26, с. 21].

Дослідниця розглядає компетентність фахівців дошкільних навчальних закладів як категорію, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції; компетентність є сукупною характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам [26, с. 15; с. 22]. Цілком погоджуємось із твердженням дослідниці, що в сучасних умовах розвитку соціуму окреслення професійних вимог та обов'язків до вихователя повинно відбуватися з прагматичного підходу, тобто через призму професійної компетентності педагога-дошкільника, яка передбачає не лише когнітивний компонент, але й культуру професійного мислення, свідомості й самосвідомості [26, с. 22].

У структурованому вигляді професійна компетентність педагога може бути зображена як триступінчата піраміда, фундамент якої складають професійні знання, на їхній основі формуються уміння та навички, а індивідуалізація та інтерпретація їх особистістю стає базисом професійної діяльності [27, с. 26]. У структурі професійної компетентності фахівців дошкільних навчальних закладів Г. В. Бєлєнька виокремила: професійні знання, на їх основі формуються уміння та навички; індивідуалізація та інтерпретація знань стає базисом розвитку професійних

здібностей особистості; формування світогляду, яке є умовою становлення професійної компетентності [26, с. 36].

Дослідниця Р. С. Аронова пропонує своє потрактування та розуміння структури професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільного виховання, до якої відносить: спеціальна (предметна) в галузі дошкільного виховання; методична (включає володіння різними методами навчання й виховання, знання дидактичних методів, прийомів і вміння застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь у процесі навчання); комунікативна та інформаційна [14, с. 76-77]. А формування професійної компетентності за Р. С. Ароновою цілісний процес, який передбачає такі етапи:

- інформаційно-теоретичний (формування професійної орієнтації та мотивації, формування професійного образу майбутнього фахівця, основ його особистісної готовності у складі професійної компетентності), науково-методичний (розвиток когнітивної сфери, оволодіння психолого-педагогічними знаннями й методологією наукової діяльності, методикою виховання і вміннями навчати, передавати, пояснювати спеціальні знання, оволодіння базовим рівнем професійної компетентності, професійні знання, вміння, навички, прийоми самоосвіти в процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і спеціальних дисциплін);
- процесуально-діяльнісний (на цьому етапі відрізняється від двох перших тим, що тут студенти відпрацьовують свою професійну компетентність у процесі практичної діяльності, творчо застосовують різні виховні технології, виявляють оригінальність, застосовують нестандартні прийоми вирішення навчально-виховних завдань.);
- аналітико-корекційний (аналіз і корекцію професійної компетентності студентів у навчально-пізнавальній та практичній діяльності, корекцію індивідуального стилю професійної діяльності через співвідношення об’єктивних вимог до професійної діяльності з особистісним розвитком фахівця.);
- творчий (виявлення й демонстрацію рівня професійної компетентності та особистісної готовності майбутніх фахівців дошкільного виховання у практичній діяльності);
- самостійний (цілеспрямовану самоосвітню роботу майбутніх фахівців дошкільної освіти та самовиховання особистості) [14, с. 79].

Модель професійно компетентного фахівця з дошкільної освіти запропоновано Н. В. Гавриш та О. Г. Сущенко, яка була представлена у вигляді інтегративної єдності суб’єктної та професійної компетентності фахівця. Передбачено, що перша – забезпечується розвитком базових особистісних і професійно значущих якостей, а друга – складається з окремих компетентностей – науково-дослідницької, технологічної, комунікативної, управлінської, що зумовлені теоретичною фаховою підготовкою [209, с. 58].

Іншою вітчизняною дослідницею, Л. М. Кідіною, подано таке науково обґрунтоване поняття «професійна компетентність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів»: «…інтегральна професійно-особистісна характеристика педагога, що включає теоретичну та практичну готовність і спроможність реалізуватися в сфері дошкільної освіти, а також суб’єктні властивості особистості, які забезпечують ефективність освітньо-виховної діяльності з дітьми раннього та дошкільного віку» [113, с. 19]. У структурі професійної компетентності вихователя дослідниця виокремлює три основних компоненти (мотиваційний, професійно-діяльнісний, особистісно-професійний), розширюючи розроблену структуру змістовими блоками, що характеризують компоненти означеної компетентності (світоглядний і професійного самовизначення; освітньо-виховний блок, конструктивно-організаційний, гностично-дослідницький, діагностико-

корекційний, консультативно-координаційний, забезпечення охорони життя, здоров'я та психічного благополуччя дітей; інтелектуальний, морально-педагогічний, діяльнісно-вольовий, емоційний, саморегуляція й самовдосконалення); змісту, який охоплює конкретні компетенції кожного блоку професійної компетентності [113, с. 19-20].

Аналіз наукових підходів до структури професійної компетентності дав Н. В. Маковецькій змогу виокремити такі компоненти професійної компетентності фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-

оздоровлювальної діяльності:

– мотиваційний компонент – наявність стійких мотивів щодо організації освітньо-оздоровлювальної діяльності;

– особистісний компонент – наявність особистісних якостей, що сприяють успішній організації освітньо-оздоровлювальної діяльності;

– змістовий компонент – володіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для успішної організації освітньо-оздоровлювальної діяльності;

– професійно-діяльнісний компонент – наявність системи професійних дій, а саме: специфічних аналітичних навичок, що дозволяють сприймати й оцінювати педагогічну ситуацію як багатомірну, інноваційну педагогічну реальність; професійно-діагностичних дій, що дозволяють проводити об'єктивне діагностування суб'єктів освітньо-оздоровлювальної діяльності; проектувальних дій, метою яких є створення гнучкої системи освітньо-оздоровлювальних заходів у дошкільному навчальному закладі [185, с. 1].

У контексті акмеологічного підходу, сутність професійної компетентності Х. А. Шарапенкова обґрунтовує як результат загальної і професійної освіти, де рівень підготовленості майбутнього спеціаліста дозволяє прогнозувати, планувати, проектувати професійне самовизначення і самозбагачення, допомагає знаходити шляхи вдосконалення в особистому житті і професійній діяльності, прагнути до більш високих щаблів професіоналізму [357, с. 17]. Професійна компетентність як багатоаспектне утворення, за переконанням Х. Шарапенкової, забезпечується синтезом тісно взаємопов'язаних структурних компонентів: особистісного, змістово-процесуального, рефлексивно-оцінювального, креативного, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну педагогічну діяльність і професійне акмеологічне зростання майбутнього педагога [357, с. 17].

Професійну компетентність педагога О. І. Чекан розглядає як здобуту, узагальнену, відрефлексовану педагогом, у процесі професійної діяльності, систему соціально-значущих, особистісно-значущих і предметних фахових компетенцій. Професійну компетентність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами комп'ютерних технологій О. І. Чекан визначає як інтегроване, особистісно-ціннісне, полікомпонентне утворення на основі засвоєння ними сукупності фахових знань, умінь і навичок із застосуванням засобів комп'ютерних технологій; досконале володіння способами і прийомами роботи з комп'ютером; трансформація набутої інформації у педагогічну діяльність з дітьми дошкільного віку [352, с. 19-20].

Під професійною компетентністю майбутнього фахівця з дошкільної освіти М. І. Ярославцева розуміє якісну характеристику спеціаліста, що вміє користуватися своїми знаннями, уміннями і навичками та може діяти конструктивно в змінних соціальних умовах, тобто володіє оперативним та мобільним знанням [365].

Під час визначення структурних компонентів професійної компетентності педагогів, і дошкільних зокрема, погоджуючись з думкою провідних науковців, вважаємо, що важливо враховувати також і професійно важливі якості (ПВЯ). На наше переконання до професійно важливих якостей сучасного дошкільного педагога належать: прагнення та вміння досягати поставленої мети, вміння

самоорганізуватись та мобілізуватись, прагнення до суспільної та міжкультурної інтеграції, володіння майстерністю спілкування з довкіллям, позитивне сприйняття та відкритість до пізнання нового, активна життєва позиція, наполегливість, ініціативність, рішучість, цілеспрямованість, креативність тощо.

На думку Я. А. Коменського, вчителі повинні дбати про те, щоб бути для учнів в їжі та одязі зразком простоти, в діяльності – прикладом бадьорості і працьовитості, в поведінці – скромності і доброзвичайності, в промовах – мистецтва розмови і мовчання, словом, бути зразком розсудливості у приватному та суспільному житті. Такий учитель складає гордість школи, цінується батьками і поважається вихованцями, зможе гідно виконувати свою посаду, вище якої немає іншої під сонцем [123, с. 14–20].

Видатний український педагог, К. Д. Ушинський акцентував увагу на необхідності постійного розвитку когнітивного аспекту професійної майстерності педагога. Він переконував, що для того, щоб відкрити перед учнями іскорку знань, учителеві треба увібрати море світла, ні на хвилину не відходячи від променів вічно сяючого сонця знань, людської мудрості [341, с.].

Ще один відомий вітчизняний педагог, А. С. Макаренко одним із перших звернув увагу на те, що діти потребують складної тактики і техніки, що педагогу слід уміти керувати своїм настроєм, стилем і тоном спілкування, інтонацією, посмішкою, поглядом, мімікою, рухами, ходою…[184].

Педагогічні погляди В. О. Сухомлинського щодо особливостей роботи педагога, підходів до організації навчальної діяльності, педагогічної поведінки є джерелом для виокремлення цілого спектру педагогічних якостей, які є актуальними і в сучасних умовах. Так, В. О. Сухомлинський вважав, що: «Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, який ніколи не припиняється...» [335, с. 420-425]. Видатний педагог-гуманіст також зазначав: «…щоб стати справжнім вихователем, треба пройти цю школу сердечності – протягом тривалого часу пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим засмучується ваш вихованець. Це одна з найтонших речей у нашій педагогічній справі» [335, с. 424-425]. Педагог один з перших у вітчизняній педагогіці глибоко розкриває суть таких понять як людяність, патріотизм, відповідальність, гідність, терпимість, тактовність. Ідеал справжньої людини визначається В. О. Сухомлинським на засадах загальнолюдських цінностей і народної педагогіки, об’єднує найкращі риси менталітету українського народу. До ефективних якостей педагога В. О. Сухомлинський відносить: «…знання й уміння, не тільки доведені до ступеня майстерності, але й підняті до рівня мистецтва... виховувати й відчувати її індивідуальний світ»; «…наріжний камінь педагогічного покликання – це глибока віра в можливість успішного виховання кожної дитини», а «…терплячість до дитячих слабостей, мудрість в розумінні дитини, конфліктів»; «гармонію серця і розуму» педагога В. О. Сухомлинський вбачав у чуйності, сердечній турботі про людину [335, с. с. 424-425];

Серед сучасників дискусія навколо професійний якостей педагога розвивається у контексті професіограми: І. А. Зязюн (педагогічний оптимізм, впевненість у собі як в учителеві, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей: цілеспрямованість, самовладання, рішучість) [245, с. 50]; Н. В. Кузьміна (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські) [152]; Д. Ф. Ніколенко (конструктивні — здатність проектувати розвиток особистості дитини, відбирати й композиційно будувати навчально-виховний матеріал стосовно завдань навчально-виховної роботи та особливостей розвитку дітей; організаторські, які забезпечують організацію і включення дітей у різні види навчально-виховної

діяльності, активізацію колективу, роблячи його інструментом упливу на кожного окремо, спрямованість кожної дитини на досягнення мети виховання; комунікативні – здатність упливати на дитину, переконувати її, передавати знання в дохідливій і зрозумілій формі, оптимально будувати процес спілкування, враховуючи вікові, індивідуальні особливості дитини, її смаки, інтереси, бажання) [78, с. 165]; О. М. Пехота (впевненість, гнучкість в умовах сучасної школи, вміння успішно розв'язувати складні завдання навчально-виховної роботи, вміти вивчати особистісні її якості, особливості учнів, визначати оптимальні умови педагогічного впливу, аналізувати результати своєї діяльності та ін.) [246, с. 352]; В. О. Сластьонін (прагнення до самоствердження, взаємодії з соціальним середовищем; майстерність спілкування, прагнення до самовдосконалення, самовираженням, інтерес і любов до дитини, справедливість, педагогічна пильність та спостережливість, педагогічний такт, педагогічна уява, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримка, врівноваженість, професійна працездатність тощо) [320, с. 54, 90]; О. І. Щербаков – а) індивідуально-психологічні особливості – високі пізнавальні інтереси, любов до дітей і потреба працювати з ними; цілісний і твердий характер; самостійність і діловитість; педагогічні здібності (адекватність сприйняття вчителем дитини, педагогічне прогнозування); б) практичні вміння і навички – загально педагогічні (інформаційні, орієнтаційні, розвиваючі, мобілізаційні), загальнотрудові (конструктивні, організаційні), комунікативні (спілкування з різними людьми), самоосвіта (систематичне збагачення своїх знань, правильне їх застосування)) [363, с. 94]. Якості сучасного вихователя у контексті професіограми досліджували: Л. П. Загородня (педагогічна майстерність, її тлумачення та структура) [89], М. А. Машовець (самостійність мислення, гнучкість, відкритий тип пізнавального відношення, динамічність, критичність мислення, продуктивність творчості) [192], Т. І. Пониманська (здатність до рефлексії і контролю педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізації, розвитку її особистості; здатність до емоційної і моральної підтримки дитини; прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з нею, спрямування на психологічний комфорт і своєчасний розвиток особистості; бажання поповнювати знання, займатися самонавчанням і самовихованням для вдосконалення своєї педагогічної майстерності, здатність виявляти і враховувати у вихованні інтереси дітей та їхнє право на повагу) [263, С.129-136] та ін.

У підсумку можна зазначити, що видатні педагоги та сучасники серед професійно важливих якостей виділяють: правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість і прагнення до глибокого пізнання як теорії виховання так і до методичних аспектів цього процесу, сформованість свідомого прагнення до вдосконалення (особистісного та професійного) тощо. Важливо зазначити, що педагогічно важливі якості педагога складають особистісну, психологічну компоненту професійної компетентності.

У структуруванні професійної компетентності дошкільних педагогів необхідно також враховувати педагогічні здібності, під якими розуміємо сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості, які сприяють успішності педагогічної діяльності: комунікативність, перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність тощо [64, с. 135]. Педагогічні здібності формують діяльнісну компоненту професійної компетентності. Зауважимо, що як педагогічні важливі якості, так і педагогічні здібності є платформою педагогічної майстерності, яку ми диференціюємо від професійної компетентності. Розділяючи позицію щодо формулювання поняття «професійної педагогічної майстерності», запропонованих у наукових працях провідних дослідників: Н. В. Кузьміної (вищий рівень розвитку педагогічної

діяльності [150, с. 20]); С. А. Джурилова (стадія суперпрофесіоналізму, вершина професійних досягнень компетентності [81, с. 30]); А. І. Кузьмінського (досконале творче виконання учителем-вихователем професійних функцій на рівні мистецтва [156, с.403]), вважаємо, що професійна майстерність по відношенню до професійної компетентності ієрархічно є поняттям ширшим, оскільки є вищим рівнем або ступенем професіоналізму, що обумовлюється рівнем компетентності.

Тож, погоджуючись з підсумком М. І. Олійник, вважаємо, що професійну компетентність фахівця дошкільної освіти в українському освітньому вимірі варто розглядати як інтегральну характеристику, яка визначає здатність розв'язувати професійні проблеми і тилові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях навчально-виховного процесу з використанням знань професійного і життєвого досвіду, цінностей і нахилів [231, с. 75].

На основі проаналізованих теоретичних джерел, дослідницею розроблено структуру компетентності фахівця дошкільної освіти, яка визначається базовими, загальнофаховими та спеціальнофаховими компетенціями. До базових компетенцій за М. І. Олійник належать:

– фахова – ґрунтується на здатності науково-педагогічного працівника здобувати знання, опановувати професійні вміння, виконувати певні функції в межах професійної діяльності (мотиваційні, проектувальні, організаційні, конструктивні, дослідницькі, контрольно-аналітичні, рефлексивні тощо);

– соціальна – передбачає здатність наукво-педагогічного працівника до соціальної взаємодії та роботи в команді;

– загальнокультурна – здатність дотримуватися загальнокультурних норм поведінки, виявляти творчу ініціативу щодо розвитку культури соціуму;

– здоров'язберігаюча – готовність до здорового способу життя, збереження власного здоров'я та здоров'я оточуючих людей, дбайливого ставлення до природнbх ресурсів тощо;

– громадянська – здатність орієнтуватися в проблемах суспільно-політичного життя в Україні, а також захищати власні права і свободи, виконувати громадянські обов'язки;

– інформаційна – уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології для виконання професійних обов'язків із застосуванням комп'ютерної техніки.

М. І. Олійник визначено також загальнофахові та спеціальнофахові компетенції фахівця дошкільної освіти, до компонентів яких належать когнітивні, функціональні та особистісні компетенції. Щоправда щодо розробленої дослідницею структури, то зазначимо, що є певна невідповідність між запропонованою структурою та її описом. Так у структурі зазначено загальнофахові та спеціальнофахові компетенції, а в описі автор аналізує загальнофахові та спеціальнофахові компетеності. Відопвідно ж до схеми – компетентність має три блоки компетенцій – базові, загальнофахові та спеціальнофахові. Тож не зовсім зрозуміло, дослідниця ототожнює поняття професійної компетентності і компетенції чи розмежовує їх.

Що ж до запропонованої авторкою структури в цілому, то, взявши її за основу, пропонуємо свою інтерпретацію структури професійної компетентності фахівця дошкільної освіти (у вітчизняному контексті), конкретизуючи та розширюючи тлумачення кожного із компонентів і з урахуванням диференціації понять «компетентність» і «компетенція», де компетенція виступає компонентною компетентності. Варто зазначити, що під час розробки структури професійної компетентності фахівця дошкільної освіти ми виходили з того, що під «структурою» (лат. structura – упорядкований устрій) маємо на увазі сукупність стійких зв'язків

між частинами (компонентами) об'єкту, які забезпечують його цілісність [122, с. 328].

Базові компетенції:

- фахова компетентність – ґрунтується на здатності педагога здобувати знання професійного спрямування, опановувати професійні вміння з обраної спеціальності, виконувати функції будь-якої посадової особи в межах професійної діяльності (мотивація до якісного оволодіння професією, до професіоналізму; проектувальні – здатність до розробки певного маршруту та перспективи професійної діяльності; організаційні – вміння організовувати якісне здійснення діяльності; конструктивні – вміння прагматично підходити до здійснення професійних функцій; дослідницькі – вміння організовувати та здійснювати якісне дослідження процесів, об'єктів, явищ професійної діяльності; контрольно-аналітичні – вміння здійснювати котроль за реалізацією завдань професійної діяльності, конструктивно та об'єктивно оцінювати її результати; рефлексивні – вміння на основі вивчення теорії і практики професійної діяльності, передового досвіду у галузі формувати та відтворювати власний стиль професійної діяльності тощо);

- соціальна компетентність – передбачає здатність дошкільного педагога до соціальної взаємодії в межах як локальних громад і професійних об'єднань, так і на регіональному, загальнодержавному та міжнародному рівні; здатність роботи в команді, співпраці на основі «здорової конкуренції» та емпатійності у відношенні до колег;

- загальнокультурна – здатність дотримуватися загальнокультурних норм поведінки, виявляти творчу ініціативу щодо розвитку культури соціуму, розширювати межі свого культурного розвитку, розширювати сприйняття «культури світу», формувати транскультурне (яке виходить за межі однієї культури і передбачає перехресне гармонійне поєднання різних культур) світобачення;

- здоров'язберігаюча – готовність до здорового способу життя, збереження власного здоров'я та здоров'я оточуючих людей, зокрема людей у професійному оточенні та за його межами, сформованість валеологічних навичок та способів відношення до оточуючого, дбайливого ставлення до природніх ресурсів тощо;

- громадянська – здатність відстоювати свою життєву позицію, оорієнтуватися в проблемах суспільно-політичного життя в Україні, захищати власні та інших осіб права та свободи, виконувати громадянські обов'язки, активно діяти у громадському житті.

- інформаційна – уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології для виконання професійних обов'язків (обізнаність з функціями сучасних гаджетів, їх програмового забезпечення, особливостей та можливостей використання у певній професійній ситуації) із застосуванням комп'ютерної техніки (вміння працювати з програмним забезпеченням комп'ютера – Microsoft office, відео-музичні плеєри, програми обробки зображень, аудіо- відео- фото- файлів і т.д., а також ознайомленість та оволодіння організації дистанційного освітнього процесу, взаємодії з колегами тощо).

Загальнофахові когнітивні компетенції:

- базові (здатність до спостереження, структурування, систематизації, класифікації інформаційного матеріалу, встановлення аналогій зіставлення та протиставлення фактів і явищ, використання прийомів мислення: індукції, дедукції, абстрагування, конкретизації, аналізу, синтезу);

- методологічні (спроможність визначення об'єкта та виокремлення предмета вивчення інформаційного матеріалу, виявлення загальних закономірностей, причин і наслідків, установлення якісного та кількісного аспекту явища; висунення та усунення протиріч, характеристика конкретного на тлі загального, об'єктивно-

реалістичний погляд на дійсність, розгляд явища з урахуваннм умов його існування, визначення суттєвого тощо);

- мотиваційні (сформованість позитивного емоційного ставлення до процесу учіння і пізнання, усвідомлення мети навчання, бажання підвищення власного професійного та освітнього рівнів, прояв інтересу до навчання).

Загальнофахові функціональні компетенцій:

- проектувальна (здатність до розроблення моделі освітнього процесу; розробок критеріїв та параметрів оцінювання освітніх результатів вихованців як суб'єктів освітнього процесу; визначення змісту освітньої діяльності за різними галузями знань; проектування структурно-логічної схеми формування окремого спектру компетенцій у вихованця, розроблення дидактичних завдань та задач; розробка тестів; формування дидактичної системи; самостійне визначення цілей і задач особистої діяльності);

- організаційна (спроможність до: забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату як у педагогічному колективі і поза його межами так і в колективі вихованців; організації особистої діяльності як складника колективної; забезпечення фахової дієздатності педагогічного колективу та осіб, які навчаються; організації дій щодо забезпечення захисту усіх учасників освітнього процесу для попередження або зменшення вірогідного рівня пошкодження; організація умов ефективної та безпечної діяльності вихованців; контролю за дотриманням вимог безпечної поведінки усіх учасників освітнього процесу);

- управлінська (готовність до планування та організації спільного з вихованцями освітнього процесу: цілепокладання – формулювання мети, складання плану, добір відповідних способів, засобів, методів її досягнення; цілеорієнотована реалізація відповідних дій, здійснення самоконтролю, самокорегування як зі свого боку так і з боку вихованців; мотивування і активізація пізнавального інтересу вихованців, а саме – прагнення до здобуття, накопичення та систематизації знань; визначення та реалізації невикористаних резервів; формулювання висновків щодо власного оволодіння компетентніями та рівнем власної компетентності);

- дослідницька (здатність до творчого пошуку, до творчого навчання вихованців та осіб, що навчаються шляхом опрацювання і впровадження в практику більш досконалих методів і прийомів, засобів та форм навчання і виховання; наукового аналізу, систематизування та узагальнення свого педагогічного досвіду; спроможність здійснення дослідницької діяльності на шляху подальшого удосконалення освітнього процесу; готовність до сміливого експерименту, педагогічного ризику, активного пошуку й відстоювання своєї професійної позиції та педагогічної істини);

- мобільна (володіння сенситивністю до інноваційних змін в освіті, здатності до внутрішньої мобілізації власних ресурсів для адаптації в освітньому середовищі, що постійно змінюється, нарощування власного ресурсу для розв'язання нових завдань, а також до зміни навколишнього середовища, оволодіння новими педагогічними технологіями);

Загальнофахові особистісні компетенції:

- професійно-педагогічна (готовність до застосування у педагогічній практиці спеціальних наукових, психолого-педагогічних знань, особистісного досвіду, передового перспективного досвіду колег та інноваційних технологій тощо);

- загальнокультурна і гуманітарна (здатність використовувати знання світової культури, гуманістичних особистісних якостей, сформованість відчуття відповідальності за результати власної діяльності, прагнення до самовдосконалення, духовного розвитку та розширення рамок пізнання);

- творча (сформованість креативного, нестандартного мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, здатності до гнучкої адаптації щодо змісту та умов професійної діяльності, мотивації до професійного самовдосконалення);

- комунікативна (володіння мовою, мовленнєвими засобами, знання та вільне володіння іноземною мовою, сучасними засобами зв'язку та основами комп'ютерної грамотності, вміння встановлювати контакти та двосторонні зв'язки з учасниками освітнього процесу, а також складання та ведення ділової професійної документації тощо);

- самовдосконалення (готовність до професійного зростання та навчання впродовж життя, ініціативність, гнучкість поведінки, наявність педагогічного оптимізму та позитивного ставлення до здійснення професійної діяльності).

Серед спеціальних фахових компетенцій, в основі яких – педагогічний складник, виокремлюємо:

- когнітивні – предметна (готовність до створення навчальних, тренінгових, контролюючих програм, у тому числі і комп'ютерних; авторська участь у розробці навчальної літератури, навчально-методичних посібників; пошуку і розробки нових гуманістичних педагогічних методів і освітніх технологій підвищеної ефективності; планування, організація та виконання наукових досліджень з актуальних проблем дошкільної освіти і конкретних практичних розробок для удосконалення якості дошкільної освіти та ефективності і результативності загальних освітніх показників вихованців);

- функціональні – специфічні для фахівців дошкільної освіти (здатність до розробки цілісного гармонійного, природо відповідного освітнього в умовах дошкільного навчального закладу та поза його межами, здатність та організації якісного, ефективного, систематичного освітнього процесу в цілому та навчальних занять зокрема; здатність до розробки занять відповідно до вимог програми з дошкільної освіти та виховання та у відповідності до змістових ліній Базового компоненту дошкільної освіти; глибоке знання та гнучкість в орієнтації методологічного та методичного забезпечення освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах та поза їх межами; застосування інформаційно-комунікаційних технологій – відео-, аудіо-, комп'ютерної та телекомунікаційної техніки; проведення відкритих освітньо-виховних заходів, ігор тощо; здійснення консультаційної, супровідної та менторської (наставництво у формування лідерського потенціалу в особистості [430]) роботи з вихованцями та іншими учасниками освітнього процесу; підготовка наукових, навчально-методичних, передового педагогічного досвіду та інших видів оформлення результатів систематизації професійної діяльності; виконання виховних функцій у процесі групової та індивідуальної освітньої роботи з вихованцями як у межах професійних обов'язків та к і поза ними);

- особистісні специфічні компетенції для фахівців дошкільної галузі (готовність та прагнення до неперервного особистісного та професійного розвитку, постійне підвищення педагогічної компетентності та кваліфікації, оволодіння різнобічними професійно необхідними практичними навичками серед яких дослідницькі та творчі уміння).

Погоджуючись з твердження провідних вітчизняних дослідників щодо динамічності явища професійної компетентності фахівця дошкільної освіти у вітчизняному освітньому вимірі, вважаємо, що удосконалена нами модель не є остаточною та такою що є довершеною, а тому може і надалі модернізуватись, видозмінюватись, ускладнюватись, розширюватись та уточнюватись.

Підсумовуючи, зазначимо, що в цілому, як би не підходили науковці до характеристики структури професійної педагогічної компетентності фахівців дошкільної освіти чи педагогів в цілому, вона повинна забезпечувати вимоги до

сучасного фахівця з базовою вищою освітою і орієнтує його на готовність до вирішення професійних завдань усіх рівнів і типів у контексті широкої загальнокультурної структури знань, що забезпечують формування в нього цілісної й багатогранної наукової картини світу й особистості в ній.

Розгорнутий аналіз дає підстави мати цілісне уявлення про розуміння феномену професійної педагогічної компетентності у вітчизняному освітньому просторі. Аналізуючи і узагальнюючи підходи дослідників щодо визначення компонентів структури професійної педагогічної компетентності можемо зробити висновок про те, що, як цілісне та багатокомпонентне утворення, професійна компетентність педагога складається з мінімум п'яти взаємопов'язаних між собою компонентів, що умовно входять до узагальнених цілісно об'єднаних процесуального, особистісного і змістовного блоків професійної діяльності, а саме:

- мотиваційного (успішного цілепокладання);
- емоційного-вольового (переживання емоцій пізнавального інтересу і задоволення від успішної роботи над складаною педагогічною ситуацією, концентрація інтелектуальних зусиль і саморегуляція);
- гностично-операційного (отримання результату професійної діяльності у процесі постановки та розв'язування педагогічних ситуацій та задач, володіння технологічними вміннями та навичками діяльності);
- рефлексивно-інтеграційного (пізнання, усвідомлення і аналізу педагогом власної професійної діяльності із критичним об'єктивним підходом, створення на цій основі індивідуального стилю професійної поведінки, проектування освітнього процесу);
- креативного або творчого (здатності до оригінального мислення, побудови освітнього процесу у різних умовах).

2.4. Структура професійної компетентності дошкільного педагога у західноєвропейському контексті.

Наступним логічним етапом – є з'ясування сутності визначення «*професійної компетентності дошкільного педагога*» у європейському контексті, а саме: в працях європейських науковців та науковців країн Західної Європи.

Історично поняття «педагогічної компетентності» у європейському освітньому просторі змінювалось та піддавалось постійній реконструкції паралельно зі змінами, які відбувались у суспільстві так само як і освітні цінності, які визначила Л. П. Пуховська (демократизація освіти: визнання прав людини, «рівність при здобутті освіти», «реальна освіта для кожного учня», прийняття різноманітності, що передбачає визнання унікальності, неповторності та індивідуальності кожної дитини, гуманізм в освіті як найвища цінність для педагогів, автономії особистості та її свободи; полікультурна освіта: готовність педагогів працювати у різнорідному дитячому колективі враховуючи обдарованість, менталітет, соціокультурне оточення, індивідуальні особливості; культурологічна спрямованість освіти; активна толерантність, відповідальність педагогів перед суспільством, солідарність [286, с.8-26]) та методичні рекомендації і зміст дошкільної освіти в цілому [601, с. 416]. Проведений Л. П. Пуховською аналіз широкого кола першоджерел засвідчив, що серед найбільш обговорюваних питань щодо компетентнісного підходу в педагогічній освіті в центрі уваги науковців залишається визначення поняття «компетентність вчителя», межі його застосування та структура цього особистісного утворення [285, с. 76]. Л. П. Пуховська розглядає професійну підготовку вчителів як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками й особливостями, що базується на певній системі цінностей. У процесі педагогічної діяльності

вчителю завжди було потрібно навчати, розвивати і виховувати дитину. Цілі педагогічної освіти у Західній Європі: підготовка до передачі знань, підготовка до діяльності по сприянню дитячому розвитку, підготовка до роботи щодо соціалізації дітей [286, с. 8-12]. Здійснюючи аналіз проблеми дослідниця виділила два основних підходи до визначення поняття «компетентність вчителя» – особистісний і через характеристики діяльності, які склалися в європейському освітньому вимірі. Традиційно американський підхід спрямований на виявлення поведінкових характеристик компетентності вчителя, і головна проблема – визначити які особистісні риси визначають успішну дію (superior performance). В Європейській системі освіти наголос робиться на властивостях діяльності. Головна проблема, яка цікавить дослідників – які головні елементи діяльності мають бути виконані, щоб результат вважався досягнутим відповідно до заданих вимог [285, с. 76].

У документі «Загальні європейські принципи компетентності та кваліфікації педагога», що була підготовлена робочою групою експертів держав-членів, класифікуються три широкі групи професійних педагогічних компетентностей, які характеризуються певним комплексом компетенцій (*див. табл. 2.2*):

Таблиця 2.2

Групи педагогічних компетенностей та їх характеристика відповідно до положень Європейської комісії освіти та культури

Область	Характеристика
Вміння працювати з іншими, яку ми ототожнюємо з особистісною сферою	підкреслює значення врахування потенційних можливостей кожного студента для розвитку та формування у нього професійних цінностей, а також міжособистісних і кооперативних навичок, формування психолого-педагогічних знань
Вміння систематизувати (обробляти) знання, технології та працювати з інформацією (у нашому розумінні це охоплення знаннєвої сфери професійної компетентності)	передбачає здатності до вилучення, управління і критичного аналізу різних видів інформації, які включають навички використання цифрової техніки для професійних цілей у поєднанні з педагогічними та навчальними навичками
Працювати «в» і «з» суспільством (соціальним оточенням) (співвідносимо з професійною сферою)	Вимагає від педагога сформованої здатності діяти з позиції відповідального фахівця в місцевому освітньому просторі (громади) і з різними суб'єктами, а також сприяти становленню студентів (осіб, які навчаються) як Європейських громадян з глобальним світосприйняттям, заохочуючи їх до диспозиції (розуміння своїх прав і обов'язків [Словник української мови: в 11 томах. — Том 2. – Наук. думка, 1971.— 550 с, С. 286.]) і формування позитивного ставлення до співробітництва і мобільності, міжкультурного діалогу та повагу

Джерело: Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications [Electronic resourse]. – European Commission DG Education and Culture. – Brussels, 2005. – Availabel from: http://ec.europa.eu/education/policies/ 2010/doc/principles_en.pdf, с. 3-4.

Європейські науковці, так як і українські дослідники компетентність педагога розглядають з різних аспектів, тож спарведливим є твердження Л. П. Пуховської щодо того, що авторських тлумачень європейськими вченими поняття «компетентність педагога», «педагогічна компетеність» можна навести безліч [285, с. 77].

Так, у праці Ф. Каєн (Francesca Caena) наголошено на тому, що визначення поняття «компетентність» повинно розглядатись як схоластичне поняття, яке

визначається як динамічне поєднання знань, розуміння і навичок [387, с. 21.]. Важливо також вирізняти поняття «педагогічні компетентності» (teaching competences) та «компетентності педагога» (teacher competences). Перша дефініція сфокусована на ролі педагогічної дії педагога, тож напряму пов'язана із учительським ремеслом (craft of teaching), тобто професійною діяльністю [387, с. 7]. Друга ж дефініція, передбачає більш комплексний підхід до розуміння педагогічного професіоналізму і може аналізуватися з точки зору багатогранності, поліфункціональності ролі педагога на різних рівнях його діяльності – особистісному, в освітньому просторі школи, де він працює, в конетксті співпраці з місцевими громадами, залученості до діяльності професійних мереж тощо. Незважаючи на сутнісну відмінність, основне значення обох феноменів полягають у тому, що вони відіграють вирішальну роль у структурі професійної компетеності педагога, а також пов'язані з відношенням педагога до постійного професійного розвитку, інновацій та співробітництва [387, с. 8.].

Європейські науковці Дж. Гонзалес та Р. Вагінаар під «педагогічною компетентністю» розуміють певну сукупність професійних якостей, які можуть бути продемонстровані на певному рівні досягнення професійного становлення [482, с. 24.]. Окрім того, дослідники у професійній компетентності педагога виокремлюють загальні (позапредметні) та науково-предметні компетенції (безпосереднє знання предметів професійного спрямування) [482, с. 24.]. Дж. Гонзалес та Р. Вагінаар відстоюють думку про те, що означені компетенції хоч і формуються упродовж всього періоду навчання, але й водночас вони можуть не формувати цілісної професійної компетентності, то у процесі навчання, вважають за необхідне враховувати особливості блоку компетенцій, які будуть формуватись на кожному з етапів для того, щоб в результаті завершення професійної освіти вони відповідали вимогам [482, с. 24.].

Б. Костер (B. Koster) та Дж. Денгерінг (J. J. Dengerink) розділяють думку про те, що під педагогічною компетентністю необхідно розуміти сукупність знань, умінь, ставлень (відношень до діяльності), цінностей і особистісних характеристик, які уможливлюють професійну й адекватну до ситуації дію педагога та систематичний поетапний розвиток означених характеристик [516, с. 136-137].

Одним з перших це поняття ввів у німецьку теоретичну педагогіку у 1976 році Хайнріх Рот, доктор педагогічних наук, професор Університету імені Георга Августа в Геттінгені, розуміючи під ним єдність досвіду, продуктивності, здатності до критики і відповідальність за конкретні професійні дії. У цьому ж році інший німецький вчений-педагог Вольфганг Клафкі, розробляючи «критико-конструктивну» концепцію дидактики, описує першу модель педагогічної компетентності, розуміючи під компетентністю здатність і готовність вирішувати професійні проблеми [125, с. 116].

Автором класичного визначення терміну «компетентність» у ФРН вважають Франца Емануеля Вайнерта, віце-президента Німецького товариства сприяння розвитку науки імені Макса Планка (м. Берлін, ФРН), директора-засновника Інституту психологічних досліджень імені Макса Планка (м. Мюнхен, ФРН), доктора психологічних наук, професора. У 1999 році у звіті для ОЕСР науковцем було сформульовано кілька можливих визначень цього поняття, зокрема: компетентність — це загальні інтелектуальні задатки та здібності, якими володіє особа і здатна ефективно їх використовувати для вирішення різних ситуацій; це когнітивні знання та навички, а також пов'язані з ними мотиваційні, вольові та соціально-комунікативні здібності педагога для успішного і відповідального вирішення різних проблем у різних педагогічних ситуаціях». Саме таке визначення є на сьогодні найбільш цитованим у Німеччині та лягло в основу формування й

розвитку національних освітніх стандартів та моделей компетентності. Точку зору Ф. Вайнерта підтримує і Екхард Кліме, розробник національних освітніх стандартів у ФРН, директор департаменту «Оцінки якості освіти» Німецького інституту міжнародних досліджень у галузі освіти (м. Франкфурт, ФРН), доктор педагогічних наук, професор Гьоте-університету. Науковець відзначає, що компетентність передбачає наявність особистісних передумов, які дозволяють ефективно вирішувати різні задачі та проблеми у певній галузі діяльності [125, с. 116].

Група німецьких дослідників, (М. Кунтер (M. Kunter), Ю. Клусман (U. Klusmann), Дж. Баумерт (J. Baumert), Д. Річтер (D. Richter), Т. Вос (T. Voss), А. Хечвелд (A. Hachfeld) вивчаючи проблему професійної компетентності дійшли висновку, що професійна компетентність може сприяти успішному професійному маршруту педагога [569, с. 807] Під «компетентністю» дослідники розуміють вміння, знання, ставлення та мотиваційні характеристики, які формують основу для оволодіння специфічною ситуацією [569, с. 807]. Відповідно до цього підходу, навички, знання, відносини і мотиваційні характеристики не є вродженими, але піддаються впливу і, як наслідок певного впливу, можуть бути сформованими. Термін «професійна компетентність» застосовується у відношенні до професійної діяльності і життя, особливо це стосується складних і відповідальних професій, в яких майстерність в розв'язанні ситуації залежить від взаємодії знань, навичок, ставлень і мотивації [444, 226 -235].

На переконання М. Ерота (M. Eraut), Л. Альдертона (J. Alderton), Дж. Коля (G. Cole), П. Сенкера (P. Senker) «педагогічна компетентність» це –структурований компонент професійної поведінки педагога, який проявляється у розв'язанні професійної ситуації та використанні педагогом знання проблеми, навичок її вирішення та ставлення у відповідно до ситуації [615, с. 218].

Інтерес становлять результати та висновки дослідження європейських науковців, Ґ. Галаз (G. Halász) та А. Мішель (A. Michel), які аналізуючи питання визначення та тлумачення дефініції «комптентність» у контексті педагогічної компетентності констатують, що є декілька підходів до визначення термінології з професійної педагогічної компетентності в різних контекстах і різними роботодавцями. Такі поняття, як компетентність, компетенція, вміння, здібності, «знаю-як утворення», потенціал, можливості і здатності використовуються або пов'язані з різними значеннями поняття в залежності від контексту і іноді розглядаються як еквіваленти. Крім того, автори звертають увагу на те, що у багатьох країнах важко провести чітке розмежування у тлумаченнях між навичками і компетенціями або компетентностями [471, с. 291].

Наш науковий інтерес зосереджено на визначенні ключових понять у працях західноєвропейських дослідників (англійських, німецьких, французьких). Важливим для дослідження компетентнісної парадигми в педагогічній освіті в країнах Західної Європи є колективна монографія за авторством Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятова, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховської та О. В. Сулими «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних крїнах: теорія та практика», в якій здійснено комплексний аналіз як особливостей реалізації комптентнісного підходу в європейському контексті. Тож, на сторінках монографії знаходимо фундаментальний аналіз наукових поглядів англійських вчених на феномен «компетеності педагога». Для визначення поняття «компетентний вчитель» у англійських документах, науковій та науково-популярній педагогічній літературі використовують такі синонімічні або близькі за значенням терміни: «competent teacher», «skilful teacher», «quality teacher», «effective teacher», «efficient teacher». Однак усі вони, зазвичай, вживаються для означення сформованості професійної компетентності педагога [125, с. 82].

В останнє десятиріччя в науковому просторі Великої Британії використовується нове поняття «професійна компетентність учителя», яке з'явилось у контексті нових підходів до професіоналізму педагогів [125, с. 82]. Британські науковці Н. Зімфер та К. Гауей обґрунтували чотири ключові складові професійної компетентності педагога: 1) технічну; 2) клінічну (практичну); 3) особистісну; 4) критичну.

Так, технічна компетентність становить ряд обов'язкових умінь, необхідних для викладання і виконання інших професійних обов'язків. Практична — це вміння раціонально використовувати доцільні педагогічні принципи для вирішення проблем навчально-виховного процесу. Під особистісною компетентністю вчені розуміють ідентифікацію і розвиток індивідуальних позитивних якостей особистості. Критична компетентність постає у прийнятті критичних зауважень ззовні, а також у критичному ставленні до власної професійної діяльності і подальшого розвитку. Усі види зазначених компетентностей разом і кожна з них окремо, на думку науковців, надають професіоналізації особистості вигляду процесу активної самоактуалізації і становлення вчителя як носія суспільних змін [125, с. 82].

На підставі аналізу наукової дискусії серед британських теоретиків і практиків автори монографії підсомувують, що результатом обговорення проблеми впровадження компетеністного підходу у британській традиції сформувався міцний напрям прибічників ідеї підготовки вчителя на базі школи [125, с. 84]. Дослідники зазначають, що в основі цієї ідеї (в ході реформи вона стала офіційною стратегією оновлення професійно-освітньої сфери) є постулат про те, що здатність людини до викладання є у значно більшій мірі результатом природжених талантів, аніж якості отриманої вчителем спеціальної підготовки [125, с. 84].

Прикладом такого розмежування можуть бути наукові погляди відомих в європейському освітньому просторі педагогів П. Херста (P. Herst) та Д. Макінтура (D. Mackinture) щодо взаємозв'язку теорії і практики у підготовці вчителя та щодо змісту педагогічних знань в цілому. За П. Херстом, теорія підготовки вчителя є «суспільно-визнаним і узгодженим комплексом академічних знань, що змикаються з практикою». На противагу такому традиційному баченню Д. Макінтур і його науковий колектив (Оксфордський університет) вважають, що академічні знання в галузі педагогіки не є сталою субстанцією, оскільки вони «значною мірою залежать від ціннісного підґрунтя, від конкуруючих філософських, психологічних, соціологічних ідей і принципів». При цьому досвідчені вчителі володіють широким комплексом сучасних професійних знань, які, не будучи систематизованими, органічно включаються в їх висококваліфіковану практику.

Деякі англійські педагоги йдуть далі — вони стверджують, що в нових умовах необхідні альтернативні шляхи отримання професії, тому що традиційна спеціальна підготовка вчителя не має суттєвого значення для вчительської діяльності. Прибічників цих ідей дослідники називають дерегуляторами вчительської професії. Саме вони є сконцентровані на одному — навчальних результатах учнів [125, с. 85]. Зазначене є свідченням, того, що у британському освітньому вимірі професійної підготовки педагогів спостерігаються бюрократичні тенденції.

Сутність позиції дерегуляторів освіти полягає в необхідності зламати існуючу практику посилення перепон до вступу у професію у вигляді бюрократичних процедур професійної сертифікації та ліцензування на основі стандартів компетентності. Так представлено критичний погляд В. Холстіда (V. Holstead) на тенденції підзвітності в галузі освіти і в соціальному секторі, який має форму детального контролю схожою як у Радянському Союзі [125, с. 86]. Свої висновки В. Холстід робить на підставі аналізу системних дій Міністерства освіти і науки

Великої Британії у сфері педагогічної освіти. Зокрема останніми роками, відмічає британський вчений були здійснені рішучі перетворення, зокрема, уведення державного переліку професійних компетентностей, визначених у Національному стандарті кваліфікованого вчителя та Національному курікулумі базової підготовки вчителя [125, с. 86].

Проте, не зважаючи на критичні коментарі, домінуючою у британській педагогічній освіті залишається тенденція «за новий професіоналізм педагога», який консолідував позиції так званих педагогів-професіоналізаторів. Останні виступають за надання педагогічній діяльності повноцінного професійного статусу, що передбачає надання великої ваги професійній освіті, відбору кандидатів, професійній підтримці практиків на початковому етапі їх професійної діяльності, а також науковим дослідженням та розвитку професійних компетентностей. Саме такої позиції дотримується значна частина педагогічної громадськості, передусім керівники освіти, які виступили за розробку єдиної системи стандартів професійної підготовки і діяльності вчителя, яка передбачає формування чіткої структури пофесійної компетеності педагога та конкретизованого переліку професійних компетенцій [125, с. 85].

Серед британських дослідників поняття компетентності дошкільного педагога трактують у різних аспектах. Так, відповідно до визначення І. Карлґрен (I. Carlgren) компетентність – це сукупність чотирьох різних форм знань: наявність фактів, навичок, розумінь, інтуїції (ознайомленість з чимось на основі попереднього досвіду) [393]. Ференс Мартон (Ference Marton) відстоює думку про те, що дошкільний педагог має оволодіти як мінімум комплексом чотирьох компетентностей. Перша – особистісна, передбачає вміння педагога налагоджувати позитивну комунікацію та спілкування з дітьми, вміння заохочувати їх, підтримати, мати сформоване прагнення бути частиною їхнього життя. Друга – педагогічна компетенція, яка передбачає залучення всіх загальних знань педагога щодо особливостей формування особистості дитини, особливостей психо-фізіологічного розвитку у відповідності до останніх досліджень у теорії навчання та вихованні дітей дошкільного віку. Треря – змістові знання, компетенція передбачає знання педагогом змісту освіти дітей дошкільного віку, особливостей його компонування та побудови процесу для забезпечення досягнення цілей курикулуму. Четверта – дидактична компетенція – вміння забезпечувати умови для розвитку дітей у різних сферах діяльності [530].

Дослідження К. Далі (C. Dalli) дозволило виокремити три ключових аспекти розуміння поняття «педагогічного професіоналізму», структурними компонентами якого є компетентності: (1) визначений, сформований педагогічний стиль (педагогічна стратегія, педагогіка турботи або догляду, мудрої педагогічної дії); (2) професійні знання та практика, яка передбачає кваліфікацію та професійний розвиток, знання змісту навчання та рефлексію досвіду; (3) співробітництво, що передбачає управлінські навички, співпрацю з батьками та роботу у центрах педагогізації суспільства [428].

Фундаментальністю вивчення професійних компетентностей дошкільних педагогів у Великій Британії визначається дослідження групи англійських вчених, які розробили структуру «виміру» професійних компетентностей. Так за систематичним вивченням особливостей впровадження компетентнісного підходу та розуміння феномену компетентності в освітньому просторі Великої Британії Соня Шерідан (Sonja Sheridan), Піа Вільямс (Pia Williams), Анет Сандберг (Anette Sandberg), Тьюла Вураєн (Tuula Vuorinen) науковці виокремили (*див. Схему 2.1*):

1. Вимір компетентності «знаю що і як» – вимір компетентності у формі знання аспектів та мотивів які забезпечують педагогів вмінням інтерпретувати,

описувати та здійснювати рефлексію, писати та обговорювати значення дошкільної педагогіки у взаємозв'язку з цілями курикулуму (навчального плану); передбачає розуміння педагогами своєї професії у взаємозв'язку з теорією навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку; структура такої компетентості передбачає наявність компетенції знання змісту, рефлексивної компетенції, самоосвітньої компетенції та компетенції у здатності змінювати та розвивати організований освітній процес – «компетенція змін»;

2. Вимір компетентності «знаю як», до структури якої належать лідерські компетенції, організаторські компетенції, компетенція «одночасної дії» передбачає формування навичок, вміння здійснювати та виконувати – це своєрідна ніша компетенцій, які проявляються в процесі безпосередньої професійної діяльності, практики і теоретичних знань, які якісно переросли у розуміння ефективних способів досягнення освітніх цілей курикулуму, розв'язання різноманітних життєвих ситуацій та проблем, з якими педагог стикається у повсякденному житті.

Схема 2.1. Структура вимірів професійних компетентностей.

Зміст основних професійних компетентностей педагогів у Німеччині з'ясовувала у своїй роботі О. В. Сулима. Дослідниця зазначає, що проблему формування компетеностей, зокрема, компетентнісний підхід у професійній підготовці вихователів дошкільної освіти в ФРН (Федеративній республіці Німеччини) висвітлюють у своїх наукових працях німецькі вчені Г. Ауернхаймер (G. Auernheimer), Х. Фон Баллусек (H.Von. Ballusek), Д. Дершау (D. Derschau), А. Фрель (A. Frehl), Дж. Грубер (J. Gruber), С. Хільдегард (S. Hildegard), А. Метцінгер (A. Metzinger), К. Нойманн (K. Neumann), С. Оельманн (S. Oehlmann), Ф. Попп (F. Popp) [331, с. 58-59].

Керівник робочої групи «Якість освіти й оцінювання» Німецького інституту міжнародного педагогічного пошуку у Франкфурті-на-Майні, професор педагогіки в університеті імені Ґете Е. Кліме вважає, що «компетентність встановлює зв'язок між знанням й вмінням та є здатністю бачити як справлятися із різними ситуаціями» [125, с. 145].

На підставі наукового аналізу джерел з проблеми дослідження О. В. Сулима зазначає, що німецькі педагоги визначили шість типів фундаментальних компетентностей:

1) інтелектуальні знання: поняття включає навчання впродовж життя;

2) знання, які можна застосовувати (ситуаційний досвід, проектне навчання, винаходження, розв'язання складних ситуацій, гнучка схема планування, дії та самоконтролю);

3) навчальна компетентність (вміння навчатися);

4) методологічні, або інструментальні ключові компетентності (застосування багатоваріантних, гнучких, високорозвинених конструкцій: поняття включає також мовну компетентність, медіа- та інформаційно-комп'ютерні технології;

5) соціальні компетентності (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, співробітництво, робота в команді тощо);

6) ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні та індивідуальні цінності) [331, с. 58-59].

Провідний німецький дослідник Петер Йегер (Peter Eyger) вважає показником професіоналізму фахівців діяльнісну професійну компетентність та виокремлює її чотири структурні компоненти: фахова; соціальна, методична; особистісна. Науковець пропонує детальну схему складових компетентності та визначає професійно важливі особистісні якості, якими має володіти компетентний фахівець [331, с. 62].

Здійсненй О. В. Сулимою аналіз дозволив дослідниці встановити, що німецькі дослідники розглядають професійну компетентність як співвідношення в реальній праці професійних знань і вмінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості; професійна компетентність вихователя відображається у проведенні спостережень, діагностуванні вихованців, наданні висновків щодо проведеної самостійної пошукової роботи, у проведенні консультацій, у правильній організації та плануванні навчального і виховного процесу [125, с. 145].

На противагу наукових висновків О. В. Сулими за результатами дослідження Л. С. Отрощенко «професійна компетентність» у Німеччині розглядається з двох позицій: з одного боку як мета освіти, з іншого – як проміжний результат, який характеризує фахівця, виконуючого свою професійну діяльність. У більшості праць професійна компетентність – високий рівень кваліфікації та професіоналізму [237,с. 12].

Досить неординарно до розуміння професійної компетентності педагогів в цілому і дошкільних зокрема, підходять французькі науковці-сучасники. Так за дослідженням Алексії Пьєсе (Alexia Peyser), Франко-Марі Джерард (François-Marie

Gerard), Ксавьєра Роджієрс (Xavier Roegiers) більшість французьких дослідників (Дж.-М. Де Кетель) [431], Ф. М. Ґерард [475], М.-Ф. Леґендере (M.-F. Legendere) [522] та ін.) визначають поняття «компетентності» в освітньому аспекті як спонтанну мобілізацію комплексу внутрішніх та зовнішніх ресурсів спрямованих на вирізнення та розв'язання ситуації і реакція на цю ситуацію у більш-менш правильному визначенні шляхів її розв'язання [563]. Такий підхід до визначення компетентності передбачає не можливість існування феномену компетеності без специфічної ситуації, в процесі якої відбувається інтеграції всіх навичок та компетенцій «знаю як зробити», тобто – ситуація, навичка і знання є основними елементами, в яких може формуватись компетентність.

На основі праць одного із провідних французьких науковців Дж.-М. ДеКетеля (J-M. De Ketele) групою А. Пьєсе було запропонувано формулу компетентності, яка ілюструє її компоненти:

Компетентність = (можливості * зміст) * ситуацію
(завдання)* ситуацію

У рівності Дж.-М. ДеКетеля, науковці додали дужки з тією метою, щоб підкреслити інтегрованість даних поняття: недостатньо просто освоїти компетентність, що окреслюється певними цілями, необхідно, щоб компоненти формули взаємодіяли і утворювали єдине ціле. Використання знаку множення «*» обґрунтовується тим що: якщо одна з складових формули має нульове значення, то і компетентність буде дорівнювати нулю [563, с. 2].

Важливим для дослідження є розроблений та запропонований проектом «Компетентнісні вимоги до дошкільної освіти та виховання (догляду)» відповідно якого визначено чотири виміри компетентної системи дошкільної освіти в країнах Європи, в рамках яких розвиваються професійні компетентності дошквльних педагогів:

1. Індивідуальний рівень.
2. Інституційні та рівень команди.
3. Міжінституційний рівень.
4. Рівень управління [415, с. 31]. (див. Додаток В).

У комплексі компетентності кожного з означених вимірів характеризують так звану «компетентну систему» професійної підготовки дошкільного педагога в Європі. Така системна концептуалізація процесу розширює традиційне розуміння компетентності (як індивідуальної характеристики) у інституційному та управлінському вимірах. Розроблена «компетентна система» сприяє тому, що розуміння компетентності виходить за рамки критичного мислення і фахових навичок і цілком передбачає рефлексію як сутнісну характеристику компетентності. Тобто, рефлексія у запропонованій структурі професійної компетентності є основною концепцією професійної підготовки [415, с. 31]..

Особливе значення в процесі професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи мають *вимоги до компетентностей,* які сформульовано у Звіті головного директорату Європейської комісії з освіти і культури, відповідно якого компетентність, формується в чотирьох вимірах, а саме: індивідуальний; інституційний та рівень команди; міжінституційний рівень; рівень управління [201, с. 197-198] (Додаток В).

Підсумовуючи аналіз європейського розуміння феномену «компетентності» у професійній підготовці дошкільних педагогів зазначимо, що в цілому науковці сходяться на розумінні компетентності як багатовимірного динамічного феномену, який перебуває у постійному розвитку та зміні і потребує постійного моніторингу та реконструкції [601, с. 419]; поняття пов'язане із здатностями (capacities), термін, який все частіше використовується широким загалом дослідників, як динамічне

поняття; поняття, яке виходить за рамки наукової конотації (наукового узагальнення поняття [107]), змісту та структури [484]. Ця здатність виступає у якості вимог до викладання, які проявляються у знаннях, професійними навичками (craft skills) та професійним устроєм (dispositions) [465]; [484];[646]. Такий підхід до визначення фокусується на потенціальних можливостях неперервного розвитку та професійного звершення педагогів, співвідноситься з концепцією «освіти впродовж життя» (lifelong learning) і сприяє визначенню конкретних вимог до кожної з трьох груп компетентностей (особистісної, знаннєвої, професійної сфер (див. Додаток Г).

Поняття «професійна компетентність дошкільного педагога» у працях європейських науковців та дослідників проблеми якості професійної підготовки у сфері дошкільної освіти у країнах Західної Європи свідчить також і про те, що розуміння і значення його постійно змінюється в залежності від змін у західноєвропейському суспільсті; відбувається в зв'язку із трансформацією основних цінностей та напрямів змісту дошкільної освіти та особливостей навчального плану (куррикулуму).

Більш того такий підхід до розуміння «професійної компетеності педагога» в загальноєвропейському освітньому вимірі формує аналогічні підходи до тлумачення *професійної компетентності дошкільного педагога в західноєвропейському контексті.*

Отже, компонентно-структурний аналіз професійної педагогічної компетентності дошкільних педагогів в українській та європейській педагогічній науках виявив, що формування професійної компетентності педагога – це складне, динамічне утворення [415, с. 103], яке включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий ряд професійно важливих особистісних якостей, таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії тощо.

Для визначення розуміння особливостей формування професійної компетентності дошкільних педагогів важливим є також і врахування структури діяльності суб'єктів цілісного освітнього процесу. Тож, розділяючи твердження Н. М. Болюбаш, вважаємо, що формування професійної педагогічної компетентності забезпечується у процесі, який спрямований на: спільну діяльність суб'єктів професійної педагогічної освіти (навчальна діяльність студентів та професійна діяльність викладача); на використання удосконалених змісту, методів, засобів та форм навчання, які направлені на формування комплексу ключових компетенцій для даного виду діяльності та професійної компетентності як інтегральної риси особистості [39, с. 93]. Окрім того, провідний експерт SEEPRO, П. Оберхюм стверджує, що результати її дослідження доводять необхідність розглядати формування професійної компетентності дошкільного педагога в європейському контексті необхідно розглядати з чотирьох аспектів: особистісного, інституціалізованого (формальної освіти), між інституційного (неформальна професійна освіта для працівників без педагогічної підготовки) та управлінського (особливості здійснення державного та недержавного управління професійної підготовки) [416, с. 103]. Тобто, педагогічна взаємодія викладача та студентів, у результаті якої здійснюється формування професійної компетентності майбутніх фахівців, відбувається через сукупність взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів: мети, змісту, засобів, форм та методів навчання.

Висновки до другого розділу.

Дискусія, яка відбувається в європейському та вітчизняному освітніх вимірах впродовж останніх років, надала можливість багатьом країнам Європи та Україні зробити власні узагальнення і визначення понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність», «професійна компетентність дошкільних педагогів». Спільним у запропонованих українськими та зарубіжними вченими є те, що у наукових джерелах науковці виокремлюють професійні (професійно-орієнтовані), загальні (ключові, базові, універсальні, транс-предметні, фундаментальні, метапрофесійні, надпрофесійні), академічні та особистісні аспети компетентності. З аналізу провідних українських та європейських дослідників у сфері дошкільної освіти визначаємо, що пріоритетним завданням професійної підготовки є визначення комплексу ключових компетенцій, суттєвих для формування професійної компетентності дошкільних педагогів.

Формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи (фахівців дошкільної освіти, вихователів) є концептуально базованим процесом професійної підготовки, який спрямований на активну спільну діяльність викладача та студентів у процесі професійного навчання в умовах різних форм отримання освіти (формальної, неформальної, інформальної), використання удосконалених змісту, методів, засобів та форм навчання, які направлені на формування комплексу ключових компетенцій, що відповідають кваліфікації та її характеристиці, для даного виду діяльності та професійної компетентності як інтегральної риси особистості.

Професійну підготовку дошкільних педагогів у країнах Західної Європи важливо розглядати у контексті дослідження особливостей формування професійної компетентності педагогічних кадрів у Європі. Відтак, реалізація такого дослідження буде здійснюватись шляхом аналізу професійно значущих особливостей спрямування освіти, вимог до професії, особливостей способів та форм отримання професійної педагогічної освіти, її етапів, організаційних аспектів та тенденцій розвитку. Це означає, що важливим для дослідження стане: визначення та характеристика концептуальних підходів, відображених у працях провідних дослідників; дослідження особливостей кваліфікаційних вимог до професійної підготовки дошкільних педагогів, представлених у держаних документах (законах, положеннях, доктринах, наказах, кваліфікаційних рамках та профілях у країнах Західної Європи); особливостей функціонування системи професійної педагогічної освіти дошкільних педагогів у країнах Західної Європи; специфіки процесу організації професійної підготовки дошкільних педагогів; тенденції розвитку підходів до професійної педагогічної освіти та стратегії подальшого вдосконалення підготовки дошкільних педагогів до професійної діяльності в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства, стандартизації вищої освіти тощо.

Визначені, на основі компаративного зіставного аналізу, ключові та базові дефініції дослідження уможливлюють уточнення, розширення і формулювання цілісного визначення, тлумачення та розуміння термінологічного словосполучення ***«професійна підготовка дошкільних педагогів» (preschool teacher proffecional/vocational education/training)***, яким послуговуються в європейській педагогічній науці, під яким розуміємо стратегічний комплексний поліфункціональний процес безперервної професійної педагогічної освіти, що в цілому ґрунтується на компетентнісній парадигмі освіти, а відтак передбачає формування професійної компетентності осіб, які будуть мати або мають право працювати у сфері дошкільної освіти та здійснювати організацію освітньої діяльності з дітьми від народження до вступу до школи в умовах різних типів дошкільних навчальних закладів.

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

3.1. Європейський підхід, принципи та цінності у сфері суспільно дошкільного виховання як концептуальна основа «європейського простору дошкільної освіти»

На сучаному етапі розвитку європейського суспільства все більшої актуальності набуває питання забезпечення якісної освіти починаючи з найпершої її ланки дошкільною. У зв'язку з чим питанню реалізації стратегії «щасливого дошкільного дитинства» у всіх країнах-члена Європейського союзу приділяється особлива увага. Так, Міжнародними організаціями, в тому числі Європейським Союзом, на різних різнях державного управління перед Міністерствами освіти, соціальними партнерами, вихователями постає соціальне замовлення на якість освітніх послуг у сфері дошкільної освіти [397].

Визначення принципів і цінностей на яких базується дошкільна освіта в Європі є надзвичайно важливим аспектом дослідження, оскільки від них в цілому залежать концепція, принципи і підходи професійної підготовки дошкільних педагогів і в країнах Західної Європи.

Насамперед, зазначимо, що вагомим кроком у розробці «європейського простору дошкільної освіти» стало створення унікального за своїм змістом своєї діяльності проекту та видання одноіменного міжнародного журналу з проблем дошкільного дитинства і освіти «Діти в Європі», який піднімав питання якості надання послуг в дошкільній галузі та діяльності всіх формальних, неформальних та інформальних організацій, пов'язаних з дошкільною освітою. До процесу розповсюдження і популяризації актуальності та необхідності отримання якісної дошкільної освіти та її значення для гармонійного особистісного становлення людини на сторінках цього міжнародного видання долучилось 13-ть європейських країн, і видається він на 11-ти європейських мовах. Журнал став платформуою створення форуму – «європейського простору дошкільної освіти», на якому презентовано обмін ідеями, практикою і інформацію у дошкільній галузі, журнал відіграє свій вагомий вклад у розвиток політики і практики суспільного дошкільного виховання на європейському та національному рівнях. За ініціативи цього провідного європейського видавництва у 2008 році було підготовлено директивний програмний документ «Діти дошкільного віку та послуги в дошкільній освіті», який був покликаний стимулювати демократичний діалог щодо європейської політики і необхідність розробки європейського підходу до послуг для дітей дошкільного віку, і забезпечував підтримку створення «європейської політики дитинства» (European politics of childhood) [397, с. 1].

У преамбулі цього документу зазначено, що відповідальність Європейського Союзу галузі дошкільної освіти обумовлюється такими причинами:

• Європейський Союз зосередив особливу увагу на сферу поглуг в дошкільній галузі та на освіті дітей дошкільного віку з початку 1990-х років;

• Європейськаою комісією, в липні 2006 року, було опублікувано Постанову «На шляху до стратегії Європейського Союзу з прав дитини, у якому права дітей визнавались «пріоритетом для ЄС» [403];

• Європейською Комісією також було опубліковано документ «Ефективність і справедливість в Європейській системі освіти і навчання», відповідно якого «дошкільна освіта має найбільшу віддачу з точки зору досягнення і соціальної адаптації дітей» [404].

• Діти є повноправними громадянами Європи і можуть розраховувати певні загальні виплати і мати соціальні переваги;

• Розробка європейського підходу може бути взаємовигідною для всіх держав-членів, оскільки він забезпечує можливість для всіх отримати якісну дошкільну освіту в умовах різноманітності традицій і досвіду по всій Європі [404].

В документі також визначено такі принципові питання щодо створення «європейського простору дошкільної освіти» як: роз'яснення щодо розуміння сутності «європейський підхід», визначення категорії «послуги для дітей дошкільного віку», а також історичні передумови формування та основоположні засади «європейського підходу» [649, с. 2].

Відповідно документу, за рекомендаціями та висновками проекту «Діти в Європі», також чітко визначено причини запровадження «європейського підходу» у сфері дошкільної освіти та послуг, які з нею пов'язані:

1. Європейський Союз несе відповідальність за сферу послуг в системі суспільного дошкільного виховання.

2. Діти – повноправні та повноцінні громадянами Європи.

3. Європейський підхід визначається ціннісними орієнтаціями в сфері дошкільної освіти.

Коротко охарактеризуємо кожен із зазначених пріоритетів. Так, відносно першого провідними спеціалістами журналу «Діти в Європі» зазначено, що пошук «європейського підходу у сфері дошкільної освіти та послуг для дітей раннього та дошкільного віку» є виправданим з трьох причин.

1. По-перше, Європейський Союз (ЄС) несе відповідальність за організацію якісної дошкільної освіти та діятей, які залучені до неї на національному, регіональному та місцевому рівнях управління. Надання якісних послуг для дітей дошкільного віку та забезпечення їх дошкільною освітою впродовж багатьох років були важливою частиною соціально-економічної політики ЄС, спрямованої на забезпечення зайнятості кожного з членів європейського суспільства та гендерної рівності в професійній діяльності. Зокрема, політика ЄС була спрямована на якісну організацію систем дошкільної освіти в різних країнах з метою забезпечення комфортних умов виховання дітей працюючої категорії населення. Зовсім недавно представниками урядів країн-членів ЄС на зустрічі у Барселоні в 2002 році було зазначено, що цілі щодо залучення до суспільного дошкільного виховання дітей від народження до 3-х років у до 33%, і 90% дітей – від 3-х до 6-ти років до 2010 року [583, с. 4], які ставилися перед країнами Європейського Союзу в попередні роки, не були реалізовані, оскільки не було створено належних умов для цього. З огляду на це, державами-членами було прийнято рішення про те, що ці аспекти мають актуалізуватись та вирішуватись не лише не загальноєвропейському, але й на національному, який забезпечуватиме реалізацію поставлених пріоритетних завдань з урахуванням особливостей функціонування національної системи дошкільної освіти кожної з країн ЄС [397, с. 2-3].

Поставлена пріоритетна мета політики ЄС полягала у збільшенні кількості місць у дошкільних навчальних закладах країн Європи і тому де-факто відповідальність за послуги в сфері дошкільної освіти покладалися на власне кажучи на мережу дошкільних інституцій. Проте, як свідчить досвід, де-юре ЄС взяв на себе відповідальність за реалізацію цієї мети шляхом прийняття «Хартії основних прав Європейського Союзу» президентами Європарламенту, Радою Європи і представниками Європейської комісії на засіданні Європейської Ради в Ніцці від 7 грудня 2000 року. В Статті 24 цього Статуту визнається, що «основними та вихідними принципами та підходам будь-якої суспільної діяльності (державної чи громадської) по відношенню до дітей дошкільного віку визначено інтереси дітей»

[396, с. 13]. Окрім того, в цій же Статті також зазначено, що: «Діти мають право на такий захист і піклування, які необхідні для їхнього благополуччя. Вони можуть вільно висловлювати свої погляди. Такі їх погляди та переконання повинні бути прийняті до уваги з урахуванням відповідності їхнім віковим особливостям», «Кожна дитина має право постійно підтримувати особисті відносини і прямі контакти з батьками, або особами, що їх замінюють, якщо це не суперечить їхнім інтересам» [396, с. 13-14].

У липні 2006 року Європейською Комісією було опубліковано важливий документ «На шляху до стратегії Європейського Союзу з прав дитини [403]. Відповідно до документу було поставлено завдання «створити комплексну стратегію ЄС для ефективного сприяння і захисту прав дитини у внутрішній і зовнішній політиці ЄС» [403]. Цим документом визначалося, що «пріоритетом для ЄС є права дітей» [403]. Зобов'язання країн-членів ЄС щодо забезпечення прав захисту всіх дітей повторно було визначено в «Проекті Лісабонського договору про реформування ЄС», який було узгоджено з державними лідерами країн-членом в жовтні 2007 року, та відповідно в якому «захист прав дитини» був вказаний як мета ЄС (Лісабонський договір про внесення змін до Договору про Європейський Союз та Договору про заснування Європейської спільноти, Стаття 2, п. 3) [413, с. 14].

Ще одним важливим та перспективним аспектом політики ЄС у сфері дошкільної освіти є «догляд за дітьми» (childcare) та визнання прав дитини, що виявилось в увазі ЄС до системи дошкільної освіти, як засобу реалізації визначених у документах полодень. У недавньому офіційному повідомленні ЄС «Ефективність і справедливість в Європейській системі освіти і навчання» (Повідомлення від Комісії до Ради та ефективності Європейського парламенту і справедливості в європейських систем освіти і навчання (2006) 481 підсумковий документ), підкреслено, що «дошкільна освіта має найвищу віддачу (будь-якої форми організації – державної, приватної, муніципальної) з точки зору досягнення і соціальної адаптації дітей» [404]. В тексті документу також запропонувано наступне: «…держави-члени повинні вкладати більше коштів в сектор дошкільної освіти як ефективного засобу для створення основи для подальшого навчання, для попередження появи дітей, що кидають школу, для підвищення рівності та справедливості у результатах навчання та рівнях опанованих навичок» [397, с. 2].

Така зосередженість європейської освітньої політики вимагає якісного іншого підходу до організації суспільного дошкільного виховання та послуг, і водночас така політика виходить за рамки цілей визначених Європейською Радою в Барселоні 2002 році [583, с. 3-4]. Це обумовлено тим, що кількісні цільові показники повинні узгоджуватись з чітко заявленими цінностями та принципами, на яких повинна бути заснована дошкільна освіта та спектр послуг, які належать до неї, повинна ґрунтуватись на питаннях прав дітей та їхніх інтересів, а також складових «європейського підходу» в дошкільній освіті. Окрім того, підхід повинен охоплювати не лише дошкільну освіту як загальну класичну, але й, враховувати концепцію інклюзивної освіти та «политики відкритості» суспільного дошкільного виховання для всіх дітей і їхніх сімей. «Європейський підхід» покликаний забезпечити реалізацію багатьох інших цілей – беззаперечно окрім «догляду за дітьми», підхід має передбачати особливості здійснення освіти, враховувати потреби сім'ї, забезпечувати підтримку, враховувати особливості соціальної інтеграції дітей та демократичної практики співпраці з різними представниками суспільства. Діти в Європі вітає зростання інтересу ЄС у дітей молодшого віку і їх послуг. В перспективі запровадження «європеського підходу» сприятиме подоланню бар'єрів між освітньою політикою та проблемою забезпечення прав дітей, дошкільною освітою і вихованням, гендерною рівністю [397, с. 2-3].

2. Друга причина запровадження «європейського підходу» у сфері послуг для дітей дошкільного віку, тісно пов'язана з першою і сформульована в документі «Діти в Європі» формулюванням – «Діти є громадянами Європи». Другий важливий аспект, який покликаний вирішити «європейський підхід» – питанням справедливості та рівності. За положенням документу «Діти в Європі» постає необхідність розробки не кількісних, а якісних цільових завдань. Запровадження «європейського підходу» забезпечить надання рівних умов для розвитку для всіх дітей. Це передбачає, що діти, як громадяни Європи повинні мати державну допомогу (виплати) і соціальний захист (переваги): ця допомога і захист не повинні залежати від того, де може народитися дитина [397, с. 3].

3. Третьою аргументованою причиною запровадження «європейського підходу» полягає у тому, що він визначається ціннісними орієнтаціями в сфері дошкільної освіти. Відовідно до положень документу з освітньої політики «Діти в Європі» запровадження та популяризація «європейського підходу» може бути взаємовигідною для всіх держав-членів, які здійснюватимуть цей процес, оскільки завдяки цьому буде забезпечуватись реалізація отримання якісної освіти базованої на багатокультурності, на різноманітних традиціях і практиках дошкільної освіти по всій Європі. Створення «європейського підходу» надасть безліч можливостей для держав-членів для взаємообміну досвідом, а також розробляти і експлуатувати «європейський простір» для обміну, діалогу і розповсюдження теорії і практики дошкільної освіти тощо [397, с. 3].

Що мається на увазі під категорією «європейський підхід» за визначенням провідних спеціалістів проекту «Діти в Європі»? Насамперед, це – загальноприйняті цілі, принципи і права, а також багато інших аспектів в організації системи суспільного дошкільного виховання, як в межах однієї країни так і між різними державами. Розробка взаємозв'язку та узгодженості між різноманітністю організації дошкільної освіти та виховання як у різних країнах ЄС, так у країнах окремого регіону, відіграє вирішальне значення для якісного запровадження єдиного «європейського підходу» в дошкільній сфері, створення відповідного освітнього простору. Особливо актуальним таке узгодження має в контексті децентралізованої системи організації дошкільної освіти, оскільки створення «рівних можливостей» в умовах деферентності ускладнюється розв'язанням таких питань як: перше – що повинно бути визначеним централізовано з метою реалізації завдання забезпечення «освіти для всіх», а друге – що варто залишити на розсуд місцевого управління у контексті проблеми забезпечення конкретних потреб і побажань місцевої громади чи спільноти? Європейський підхід не означає детальної і всеосяжної концептуалізації та специфікації, що передбачає в перспективі залучення всіх держав-членів до Європейської стандартизованої системи дошкільної освіти та виховання. Запровадження «європейського підходу» не є самоціллю, а передбачає фундаментальний систематичний поступ в розвитку якості дошкільної освіти, саме тому коли йдеться про його запровадження не виставляються певні конкретні часові обмеження, а лише перспективи, наприклад до 2020 чи 2030 років. Великою мірою «європейський вимір» є політичним суб'єктом, і, таким чином, відкритий для постійних дискусій і змін. Пошук уніфікованості в системі дошкільної освіти може проявлятися, наприклад, у тому, що якість всієї системи дошкільної освіти забезпечуватиметься розробкою інтегрованого багатоаспектного навчального плану або більш близьке для європейської науково-методичної термінології поняття куррикулуму дошкільної освіти (curriculum), але сфера, специфіка і форма реалізації освітньої програми, побудованої на цьому куррикулумі на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти у світі може широко варіюються як в межах різних країн, так і в межах однієї країни. Таким чином, процес впровадження «європейського підходу»

вбачається його ідейними засновниками та лідерами проекту «Діти в Європі» в довготривалій перспективі та через широку дискусію [397, с. 4].

Розробці та впровадженню «європейського підходу» передувало прийняття ряду важливих історичних документів, активної діяльності громадських та наукових організацій, презентації висновків провідних експертів з питань дошкільної освіти, що в подальшому сформували основу десяти принципів цього підходу. Першими фундаментальним кроком у напрямку актуалізації проблеми якості дошкільної освіти, забезпечення «рівного доступу» в системі суспільного дошкільного виховання було прийняття Радою міністрів в березні 1992 році «Рекомендацій по догляду за дітьми» (92/241 / EEC, затвердженої 31 березня 1992 року), прийнятих в рамках «Третьої програми ЄС із забезпечення рівних можливостей» [625]. Документом визначалися загальні положення освітньої політики, принципів і цілей, які було погоджено урядами тодішніх держав-членів щодо «…забезпечення рівності між можливістю жінок і чоловіків поєднувати професійні, сімейні обов'язки та обов'язків по вихованню за дітьми» (Стаття 1). У ньому пропонується цілий комплекс заходів, спрямованих на створення умов для отримання різних послуг сфери дошкільної освіти, надання державних дикретних відпусток та оплачуваних відпусток на робочих місцях, а також інших кроків, спрямованих на заохочення дорослого працюючого населення до соціальної відповідальності перед дітьми по догляду за ними [397, с. 5].

В «Рекомендаціях по догляду за дитиною» було вузько окреслено термін «послуги з догляду за дитиною» (child care services), що в контексті європейської соціальної та освітньої політики стосувались, в першу чергу, зайнятості та гендерної рівності. Але в «Рекомендаціях» вперше було окреслено більш широку і глибоку перспективу сфери дошкільної освіти. Так, відповідно документу «дошкільна освіта та виховання, послуги, які пов'язані з цією сферою мають надзвичайно важливе значення для сприяння благополуччя дітей та їхніх сімей, для забезпечення їхніх різноманітних потреб», «…вона повинна забезпечуватись цілим рядом якісних принципів, якими потрібно керуватися у розвитку послуг з дошкільної освіти та виховання: доступності; доступності в усіх областях, як міських, так і сільських районах; доступності освіти для дітей з особливими потребами; єдності безпечного та ретельного догляду з педагогічним підходом; тісні взаємозв'язки з представниками регіональних та загальнодержавних управлінь, якісна взаємодія з батьками і місцевими громадами; принцип різноманітності і гнучкості; принцип забезпечення широкого вибору послуг в сфері дошкільної освіти для батьків; принцип злагодженої взаємоспівпраці між агентами дошкільної освіти та різними службами [625].

Наступною важливою передумовою формування основ «європейського підходу» в дошкільній освіті був документ «Критерії визначення якості дошкільної освіти та виховання і послуг по догляду за дитиною» (Quality Targets in Services for Young Childre), який було опубліковано О'бєднанням представників Європейської Комісіх з питань дошкільної освіти у 1996 році. Представники означеної групи, виходячи з принципів, викладених в Рекомендації Ради, було розроблено 40 цілей, які за їхнім твердженням, були досяжні для всіх держав-членів протягом десятилітній період. Досягнення цих цілей, за положеннями документу «Критерії визначення якості дошкільної освіти та виховання і послуг по догляду за дитиною» мало б забезпечити реальний прогрес у напрямку реалізації Рекомендації – хоча в документі підкреслюється, що цілі не були остаточним у вирішенні проблеми якості дошкільної освіти [574, с. 5-6]. Цілі в Документі були визначені у дев'яти сферах: політика; фінанси; рівність у доступі та види послуг; освіта; навантаження на педагогічних працівників (нормове навантаження дошкільних педагогів,

співвідношення між кількістю дітей на одного педагога); прийом персоналу на роботу та професійна підготовка; довкілля і здоров'я; батьки і громада; особливості роботи [574, с. 11-41]. У документі підкреслювалося, що цілі є взаємозалежними і утворюють цілісну структуру, оскільки «ігнорування хоча б одного з них призводить до безрезультативності» [574, с. 6].

Незважаючи на те, що документ «Критерії визначення якості дошкільної освіти та виховання і послуг по догляду за дитиною» так і не був офіційно опублікованим Європейською комісією, цільові показники якості, представлені в ньому були досить широко обговорено та набули розповсюдження в громадськості. Таким чином, означений документ став першим прикладом результату відкритого громадського обговорення проблем якості дошкільної освіти на міжнародному рівні, в документі вперше було здійснено спробу розробки «єдиних засад» (певних критеріїв) для дошкільної галузі.

Наступні три документи, які визначали базові засадти «європейського підходу» в дошкільній освіті були: «Сильний старт» (Starting Strong), опублікований у 2001 році та «Сильний стар II» (Starting Strong II), виданий у 2006 році Орагнізацією економічного розвитку та співробітництва, а також документу «У напрямку до розбудови нової суспільної освітньої системи» (For a New Public Education System), презентованим у 2005 році Асоціацією вчителів Рози Сенсат (Associació de Mestres Rosa Sensat).

Так, у першому та другому документах були презентовані результати фундаментальних крос-національних досліджень особливостей функціонування європейських систем дошкільної освіти, що охоплювало 20-ть держави-членів ЄС. У означених документах було представлено не лише інформацію щодо особливостей дошкільної освіти в країнах Європи, засадничі ідеї, але й виокремлено низку «ключових елементів успішної освітньої політики в галузі дошкільної освіти та виховання в різних країнах, в тому числі: систематичний і комплексний підхід до здійснення такої політики; презентовано умови забезпечення тісного і рівноправного партнерства між системою дошкільної освіти та інших ланок освіти; представлено універсальний підхід до реалізації політики «рівного доступу»; презентовано взаємозв'язок між значним обсягом державних інвестицій у дошкільну освіту та розвитком інфраструктури даної галузі; описано забезпечення систематичного підходу до поліпшення якості дошкільної освіти і відповідної професійної підготовки та умов праці для всіх працівників, залучених до дошкільної галузі.

У документі поважної каталонської організації «У напрямку до розбудови нової суспільної освітньої системи» було актуалізовано проблеми присвячені освіті й підвищенню кваліфікації вчителів в цілому. Цією декларацією було висунуто важливі принципи і домовленості щодо мети і практики освітніх послуг у сфері дошкільної освіти, які були викладено в десяти рубриках і презентували собою опис певної «освітньої утопії». В документі підкреслено важливість забезпечення абсолютної рівності та наступності між всіма освітніми ланками, починаючи з дошкільної і завершуючи освітою дорослих [397, с. 6].

У директивному документі «Діти в Європі» окрема увага приділяється також фундаментальним питанням щодо розуміння «образу дитини» в європейському контексті. Так, розробники документу вважають, що це найбільш вдало розуміння феномену «образу дитини» представленоу працях засновника підходу Реджіо Емілія, провідного європейського лідера в дошкільній освіті Лоріса Малагудзі (Loris Malaguzzi), який наголошував, що: «Є багаті діти і діти з бідних сімей. Ми говоримо про те, що всі діти багаті, немає бідних дітей. Всі діти незалежно від їх культури, достатку, забезпечення є духовно багатими, талановитішими, більш сильним і більш розумнішими, ніж ми можемо припустити…», «…хоча дитина не є матеріально

багатою, але вона народжується з величезним потенціалом, який може бути виражений в сотні мовах; вона – активний дослідник, учень, який шукає сенс світу від народження, співтворець знань, самобутності, культури та цінностей; дитина, яка може жити, вчитися, слухати і спілкуватися, але завжди в зв'язку з іншими; цілісна дитина це – дитина з тілом, розумом, емоціями, творчістю, історією та соціальною ідентичністю; фізична особа, чия індивідуальність і самостійність залежить від взаємозалежності, і хто потребує і прагне зв'язків з іншими дітьми чи дорослими; громадянин з повноправним місцем у суспільстві, суб'єкт права, якого суспільство має поважати і підтримувати» [649].

Утвердження таких ціннісних орієнтації у розуміння сутності феномену поняття «дитина» є основоположними засадами «європейського підходу» у дошкільній освіті, який передбачає дотримання та реалізацію таких десяти взаємопов'язаних принципів:

1. Доступність освіти: право всіх дітей на отримання якісної дошкільної освіти.

2. Економічність: безкоштовність дошкільної освіти.

3. Педагогічний підхід: цілісний і багатоцільовий.

4. Залученість дітей та інших представників суспільства до сфери дошкільної освіти: активне «включення громади» до суспільного дошкільного виховання, повноцінна комфортна соціальна адаптація дітей.

5. Взаємоузгодженість між різними видами діяльності: дотримання всіх показників, визначених у Рамці якості в галузі дошкільної освіти (a Quality Framework).

6. Різноманітність і вибір: демократичні принципи, відкритість дошкільної освіти для всіх дітей та їхніх сімей незалежно від їхньої культури, мови, етнічної приналежності, релігії, соціального стану, статі, статевої орієнтації, особливостей освітніх та фізіологічних потреб, стереотипів.

7. Оцінювання: відкрите, демократичне і прозоре, базоване на методах ведення педагогічної документації, що дозволяє візуалізувати та отримати об'єктивні дані щодо всебічного становлення та розвитку, особистості дитини, а також методами рефлексії, безпосереднього спілкування, об'єктивної інтерпретації даних та ціннісних узагальнень.

8. Ціннісне значення професії: професія дошкільного педагога є паритетною по відношенню з професією шкільного вчителя.

9. Послуги для дітей дошкільного віку та загальноосвітня школа: стійке та рівноправне партнерство.

10. Кроскультурне партнерство: навчання з іншими країнами [397, с. 7-11] (див. Додаток Д).

Імплементація означених принципів відповідно документу повинна реалізуватися поступово до 2020 року [649].

На особливу увагу серед перелічених принципів, визначених у документі «Діти в Європі», у контексті нашого дослідження заслуговує восьмий, який стосується паритетності професій «дошкільного педагога» та «шкільного вчителя». Дослівно в документі щодо цього принципу зазначено: «Обґрунтованість положень щодо значення дошкільного дитинства, його принципів та підходів до забезпечення якості освітніх послуг у галузі дошкільної освіти передбачають високу кваліфікацію працівника, залученого до системи дошкільної освіти, який має офіційне право на педагогічну діяльність з дітьми від народження до 6 років, і працювати не тільки з дітьми, але і з їх сім'ями та широкою громадськістю. Це складна, відповідальна та важлива робота. Педагогічний працівник, який працює в дошкільній освіті може застосовувати та впроваджувати в освітній процес безліч різних форм; професія

може позначатися різними термінами, серед яких може бути «педагог», «вчитель», «вихователь»; в одних країнах назви професії можуть бути чітко визначені, в той час як в інших країнах робота з дітьми дошкільного віку буде певною спеціалізацією в рамках професії більш широкого контексту. Але незалежно від форми організації, в якій здійснюється дошкільна освітиа та в, якій працює дошкільний педагог він повинен володіти певними загальними професійними компетентностями: критично мислити для формулювання інтерпольованих суджень; працювати як з окремими особами і групами з метою подолання бар'єрів, вміння слухати, спілкуватися і працювати в демократичному стилі. Статус та кваліфікація педагогічних працівників, залучених до сфери дошкільної освіти повинен прирівнюватись до статусу і кваліфікації вчителів в системі обов'язкової шкільної освіти, по відношенню до рівня базової кваліфікації та безперервного професійного розвитку (безперервну освіту), заробітної плати та інших умов праці. Існують різні думки щодо частки кваліфікованого персоналу в системі дошкільної освіти: на нашу думку (відповідно до документу «Якісні цілі»), щонайменше – 60%, в рівній мірі це також стосується категорії працездатних жінок і чоловіків» [397, с. 9-10].

Цей принцип означає, що увага європейських лідерів зосереджена не лише на підвищенні рівня кваліфікації персоналу, який працює в системі дошкільної освіти, але й спрямована на пошук нових шляхів професіоналізації і зміну суспільної думки про професіоналізм дошкільних педагогів, щоб включати в себе кілька вимірну систему з комплексом професійно важливих цінностей.

Відповідно до зазначених у Звіті головного директорату Європейської комісії з освіти і культури принципів «європейського простору в дошкільній освіті», у контексті чотирьох вимірів «компетентнісної системи дошкільної освіти» (індивідуального; інституційного та рівня команди; між інституційного та управлінського рівнів), визначено та сформульовано ціннісні орієнтири, якими повинні керуватися дошкільні педагоги у Європі. Так на індивідуальному рівні виміру компетентнісної системи організації дошкільної освіти у контексті знань:

- *різних аспектів розвитку дітей* з холастичної точки зору (пізнавальний, соціальний, емоційний, творчий тощо) серед провідних цінностей – сприяння повноцінному розвитку дітей дошкільного віку в умовах системи дошкільної освіти з урахуванням потреб дітей [406]; ухвалення цілісного бачення освіти, яке охоплює навчання, виховання і догляд [392]; дотримання інклюзивних освітніх підходів [631];

- *різних стратегій навчання* (основане на грі, соціальне навчання, ранній розвиток та грамотність, оволодіння мовою і багатомовність) – сприйняття дитини як самостійного повноцінного суб'єкта її власної життєдіяльності, освітнього процесу як спільного побудованого і відкритого процесу, який забезпечує успішну соціальну взаємодію дітей і заохочує їх до подальше навчання та пізнання довкілля; застосування міждисциплінарного підходу до навчання; застосування багатомовного підходу, який сприяє навчанню, в контексті різноманітності;

- *комунікативних стратегій та ведення спільної діяльності* – застосування людиноцентриського підходу, підходу, який заснованого на правах людини в системі дошкільної освіти, відповідно якого права дитини захищено, дитина є громадянином, що має повне право на участь у громадському та культурному житті своєї громади; підтримка демократії, солідарності, активної громадянської позиції, творчого потенціалу та особистісного становлення дітей;

- *спілкування з батьками та місцевими громадами* (знання про сім'ї, бідність і різноманітність) – застосування демократичного і всеосяжного підходу до освіти дітей молодшого віку і сімей з метою підтримки соціальної згуртованості; визнання освітньої відповідальності батьків як основних і перших агентів виховного впливу дітей в дошкільні роки;;

- *командних стратегій співпраці* – застосування демократичного і критично рефлексивного підходу до освіти дітей дошкільного віку ;

- *роботи в контексті різноманітності* (анти-упереджені підходи, міжкультурний діалог, ідентичність тощо) – запровадження демократичного і всебічного підходу до дітей з різними особливостями освітніх потреб;

- *особливостей стану дошкільної освіти на місцевому, національному та міжнародному рівнях* – правозахисний підхід до системи дошкільної освіти та освітніх послуг, що пов'язані з нею, що сприяє залученню дітей та їхніх сімей до активної громадянської позиції, солідарності і протягом усього життя;

- *здоров'я і догляд за маленькими дітьми і базові знання в області соціального захисту* – прагнення до соціального забезпечення дітей і благополуччя.

На рівні інституційних міжособистісних компетентностей у контексті групи знань дошкільних педагогів у процесі професійної діяльності в дошкільних навчальних закладах визначено такі провідні цінності:

- *педагогічні знання з акцентом на ранньому дитинстві і різноманітність* – демократичний підхід та повага до соціальної та культурної різноманітності; розуміння професійного розвитку як безперервного процесу навчання, який охоплює особистне та професійне становлення;

- *знання ситуативного навчання та практики «навчання в групі»* – розуміння професійного навчання як рекурсивної взаємодії практики і теорії, яка повинна підтримуватися когерентно через різні етапи професійної кар'єри;

- *знання навчальних організацій і рефлексивних підходів* – озуміння сутності функціонування мережі дошкільних навчальних закладів та інших інституцій, які критично відображають потреби та запити громад, суспільства в цілому;

- *знання освітнього менеджменту* (різні стилі колективного, групового та індивідуального управління) – усвідомлення того, що мережа дошкільних навчальних закладів та інших інституцій є своєрідною платформою для громадської участі, що сприяє зміцненню соціальної згуртованості;

На інституційному рівні в контексті діяльності закладів професійної підготовки та навчання визначено такі цінності, які розподілені відповідно за аналогічними групами професійних знань дошкільних педагогів:

- *у педагогічних знаннях з раннього дитинства та особливостей розвитку* ціннісним є орієнтація педагога на професіоналізацію як процес, який охоплює соціальне і культурне зростання особистості; процес,що забезпечує підвищення професійних компетентностей та «освіту впродовж життя», соціальну інтеграцію [506];

- *знання ситуативного навчання та практики «навчання в групі»* – розуміння професіоналізації як безперервного процесу навчання, який охоплює особистий і професійний ріст;

- *знання навчальних організацій і рефлексивних підходів* – розуміння професіоналізації як процесу навчання, який відбувається у взаємодії;

- *знання освітнього менеджменту* (різні стилі колективного, групового та індивідуального управління) – розуміння професійного навчання як рекурсивної взаємодії практики і теорії, яка забезпечується через взаємозв'язок різних етапів професійної кар'єри;

У контексті комплексу знань міжвідомчих компетентностей у співпраці між освітніми інституціями різних рівнів виокремлено:

- *в знаннях між інституційної кооперації цінностями виступають* – демократія та повага до різноманітності та унікальності дітей [418];

- *в контексті знань особливостей розвитку громади* провідними вважаються ціннісні орієнтації на партнерську взаємодію, що сприятиме соціальній згуртованості [452];

- *у комплексі міждисциплінарних знань* (здоров'я та догляд, педагогічний і соціологічний супровід розвитку дітей дошкільного віку тощо) цінностями є забезпечення цілісного інтегрованого, схоластичного підходу до розвитку дітей дошкільного віку [418];

І зрештою на рівні управлінської компетентності у групі знань визначено низку важливих цінностей:

- *у контексті знань про стан дошкільної освіти на регіональному, національному та міжнародному рівнях* ціннісними є визнання права дітей на повноцінну активну участь у суспільній життєдіяльності;

- *у знаннях прав дитини та сім'ї* пріоритетами виступають права дітей на повноцінний цілісний розвиток через освіту та навчання;

- *в знаннях різноманітності у всіх його формах і антидискримінаційної практики в освітньому процесі*, найвищими цінностями педагога визначається повага та визнання соціальної рівності осіб з особливими потребами;

- *у контексті знань всеосяжних стратегій по боротьбі з бідністю і соціально-культурною нерівністю* ціннісними засадами є демократія, соціальна інтеграція та економічний розвиток [, с. 44].

Як свідчить представлений перелік цінностей, якими повинен керуватись європейський педагог дошкільної осввіти, всі вони покликані розв'язати перспективні завдання європейської стратегії у розбудові «європейського простору дошкільної освіти», серед таких пріоритетів:

- вивищення статусу дошкільного дитинства на високий соціальний рівень;

- визначення функцій, завдання та ролі Європейського парламенту у питанні забезпечення якості дошкільної освіти у всіх європейських країнах;

- запровадження європейських принципів та підходів у галузі дошкільної освіти з метою підвищення якості життя дітей дошкільного віку;

- створення ініціативних наукових груп та обєднання практиків дошкільної освіти, які працювали б над розробкою шляхів модернізації в дошкільнії галузі та здійснювали б постійний моніторинг якості.

Охарактеризований «європейський прострір дошкільної освіти», зазначені принципи, цінності мають колосальний вплив на вибудову підходів до організації та здійснення професійної професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, що потребує окремого ґрунтовного аналізу, оскільки корелюється з сучасними освітніми парадигмами професійної педагогічної підготовки в цілому, і, які представлені у змісті наступного параграфу.

3.2 Сучасні наукові підходи до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Етапи розвитку суспільства детермінуються комплексом соціально-економічних, політичних та науково-технічних проблем, розв'язання яких потребує нових підходів, що враховують динаміку змін у життєдіяльності різних соціальних систем [218]. У сучасній теорії і практиці професійної підготовки педагогів у країнах Західної Європи склались багатовікові традиції професійної підготовки дошкільних педагогів, педагога в цілому. Проте, як засвідчує досвід, у сучасних умовах інтенсивної інтеграції, інформатизації, глобалізації системи педагогічної освіти на всіх рівнях, традиційні підходи змінюються інноваційними, відбувається переорієнтація наукових поглядів на роль і функцію педагога, на вимоги, які

формуються до педагогічних кадрів на кожному етапі розвитку суспільства та педагогічної науки, що безумовно впливає і на зміну концепцій та наукових підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів.

Парадигмальний підхід до осмислення генезису педагогічного знання дозволяє роглядати розвиток педагогічної думки як рух системи бінарних опозицій у часі та просторі, що дозволяє об'єднувати різноманітні педагогічні течії, напрями, освітньо-виховні системи навколо єдиного інтегрального стержня [286, с. 44]. У започаткованому дослідженні означений підхід дозволяє систематизувати та виокремити комплекс концептуальних засад та педагогічних підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів у контексті аналізу розвитку філософських вчень та педагогічних парадигм, які базуються на них та формують.

Термінологічне словосполучення «концептуальні засади/основи» має інше відмінне від поняття «концепція» смислове навантаження та зміст. Так, обґрунтовано сутність поняття трактується у працях зарубіжних дослідників і «концептуальні засади» представлено таким визначенням: «концептуальна основа являє собою синтез літератури, яку опрацював дослідник щодо способів пояснення певного явища; концептуальними засадами намічаються дії, необхідні в ході дослідження, з огляду на попередні знання науковця та точки зору інших дослідників щодо предмету дослідження» [581]. Тобто концептуальні засади/основи це визначені дослідником базовані на якій-небудь концепції підходи до розуміння та організації певного педагогічного явища [581]; сукупність теоретичних припущень, принципів і правил, які базуються на певній ідеї [412]. Відтак, різниця у поняттях «концепція» та «концептуальні засади/основи» полягає у тому, що «концепцією» окреслюється певна наукова ідея, що основана на теорії [558], а концептуальний підхід стосується способів і прийомів розгляду певного наукового феномену, який є в теорії, іншими словами це – реалізація концепції на практиці.

За дослідженням Л. П. Пуховської в країнах Західної Європи педагогічна освіта традиційно характеризується співіснуванням, схрещеним і взаємним доповненням різних за своїми ідейними джерелами напрямків, концепцій і моделей [286, с. 43]. Дослідниця також зазначає, що західними вченими в науковий обіг введено поняття «парадигма педагогічної освіти», яке визначається як «сукупність переконань та припущень стосовно природи і мети навчання, викладання, вчителів та їх освіти, що зумовлює різні підходи до педагогічної діяльності вчителя» [286, с. 43]. Зазначимо, що «парадигма» є поняттям відмінним від «концептуальних основ» і розуміється як теорія (модель постановки проблем), прийнята за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством, [64, с. 248]. Педагогічна парадигма (похідне від грецького paradeigma – взірець, зразок) у вітчизняних потрактуваннях – сукупність теоретичних, методологічних та інших установок, прийнятих у науковому педагогічному колі на кожному етапі розвитку педагогіки, якими керуються в якості зразку (моделі, стандарту) при вирішенні педагогічних проблем, визначений набір інструкцій (регулятивів) [122, с. 233], тобто у вузькому потрактуванні поняття «парадигма» – це загальноприйняті положення науки, які передбачають у своїй структурі наявність провідної ідеї, за якою здійснюється розв'язання певної педагогічної ситуації, тобто – концепції. Розвиток науки – це зміна парадигм, методів, стереотипів мислення. Перехід від однієї парадигми до іншої не піддається логічному опису, бо кожна з них відкидає попередню і несе принципово новий результат дослідження, який не можна логічно вивести з відомих теорій.

Досліджуючи педагогічну освіту у країнах Західної Європи, Л. П. Пуховська виокремила три види освітніх парадигм, які ієрархічно пов'язані: перша – педагогічна (найширша), друга – виховна, третя – освітня. В свою чергу кожна із

виокремлених груп розподіляється на дві опозиційні підгрупи: педагогічна поділяється на соціально-індивідуальну та гуманістичну; виховна – на індивідуальну, соціальну, інтегровану та космічну; освітня – на школу навчання, трудову школу, вільну школу та школу самореалізації особистості [286, с. 45]. Застосування дослідницею парадигмального підходу дало можливість виокремити *чотири парадигми педагогічної освіти на Заході*: академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну та дослідницько-орієнтовану [286, с. 47]. Коротку характеристику кожної з них можна представити в *таблиці 3.1*:

Таблиця 3.1

Парадигми педагогічної освіти на Заході за Пуховською Л. П.

Назва парадигми	Головна мета вчительської підготовки	Характеристика
Академічно - традиціоналістська	Набуття майстерності в галузі спеціальних знань	Майбутні вчителі повинні бути озброєні певною сумою знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей для передачі молодому поколінню найбільш суттєвих моментів культурної спадщини; учитель сприймається як одержувач професійних знань, який відіграє незначну роль у визначенні суті і напрямів своєї професійної освіти
Технологічна	Виробництво функціональної поведінки	Підготовка учителів спрямовується на технологізацію педагогічного процесу з метою підвищення ефективності у руслі управління навчально-виховним процесом з точно заданими цілями, досягання яких повинно піддаватися чіткому опису і визначенню (М. Хаберман (M. Haberman), Дж. Грілл (J. Grill), Х. Тілем (H. Tealemn), С. Вінмен (S. Veenman))
Індивідуальна	Становлення та розвиток професійної індивідуальності вчителя	Пов'язана з гуманістичним підходом в освіті у центрі якої особистість учителя, її цінності, свобода, активність, розвиток і утвердження особистісного «Я» у процесі професійної діяльності; кожен вчитель повинен мати змогу відкривати, розробляти, вдосконалювати і застосовувати властиві тільки йому ідеосинкретичні підходи (Ж.-Ж. Руссо (J. –J. Rousseau), Й. Песталоцці (J. Pestalozzi), Р. Кузіне (R. Cusenne), С. Френе (C. Freinet) – Франція; П. Петерсон (P. Peterson), Р. Штайнер (R. Steiner) – Німеччина; Ж.-О. Декролі (J. –O. Decroly) – Бельгія; М. Монтессорі (M. Montessori)– Італія; А. Нейл (A. Neill), Б. Рассел (B. Russell) – Англія)
Дослідницько-орієнтована	Розвиток розумових здібностей майбутніх учителів у процесі дослідницько-орієнтованого навчання	Підготовка вчителів спрямована на формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідної діяльності, рольового та імітаційного моделювання, пошуку визначення власних особистісних смислів та ціннісних орієнтацій; підготовка вчителя-дослідника, вчителя-вченого, вчителя-рефлексивного практика – активного творця власної професійної діяльності (Ж. Піаже J. Piageut, П. Бродфуд (P. Broadfood), Дж. Еліот (J. Elliot), М. Фуллан (M. Fullan), Д. Шон (D. Schon))

Джерело: Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа., 1997. – 179 с., с. 48-57.

Означені парадигми та концепції безумовно впливали також і на формування й розвиток концепції професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, проте сформувались вони в контексті розвитку філософських напрямів щодо розуміння природи педагогічної діяльності. Застосовуючи парадигмальний підхід спробуємо окреслити їх взаємозв'язок з визначеними Л. П. Пуховською підходами та розширити їх перелік. Серед провідних філософських вчень щодо розуміння професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у контексті розвитку означених філософських вчень виділяємо: ідеалізм, біхевіоризм, експериментализм, когнітивізм, та конструктивізм (*див. табл. 3.2*).

Таблиця 3.2

Філософських вчення розуміння природи педагогічної діяльності

Філософські вчення	Основні під оди до організації навчального процесу та підготовки компетентнісних фахівців
Ідеалізм	Освіта повинна готувати вчителя, який добре знається на учнях, професійно підкований, є взірцем і добрим другом для кожного учня; вчителя, який спонукає навчатися, любить свій предмет та доступно викладає його; вчителя, який постійно вчиться, додержується демократичного способу життя; я ий є взірцем самовід ан сті, що віддає всього себе, для того щоб допомогти учням піднятися до «вищого життя».
Біхевіоризм	Уважають, що слід усунути вчителя з головних позицій у навчальному процесі та впровадити програмоване навчання, оскільки кожен учень, спілкуючись з навчальною машиною, рухається у своєму темпі та переходить до наступної стадії тільки після засвоєння попереднього матеріалу; завдяки наявності підказок учень майже завжди правий; учень постійно активний та отримує підтвердження с ого успіху; формуван я итання спрямовано на найвагоміше, будь-яке питання дається відповідно до контексту для того, щоб потім можливо було застосувати ці знання при вивченні інших тем.
Консерватизм	Консерватизм розглядає освіту як придбання знань, умінь, навичок, однакових для всіх. Згідно з цією філософією, необхідна чітка послідовність, упорядкованість, дисципліна замість гнучкості та активної самостійної діяльності студентів. Ця філософія відбивається в системному та програмованому підходах до професійного навчанн . ає деякі позитивні моменти, адже творчість викладача та самостійність студентів потрібна мати й межі, для того щоб не відступати від мети навчання.
Експериментализм	Основу пізнання складає особистий досвід разом з експериментo , тому в практичній св тній діяльності потрібно намагатися створити атмосферу, де студенти не тільки запам'ятовують, а формують власну думку, світогляд та відстоюють його на основі експериментального методу пізнання.
Постмодернізм	Заперечує будь-яку ієрархію, владу викладача над студентами та намагається стерти ціннісні межі між вихователем і вихованцем. Для постмодерністів не існує регламентації методів навчання та методів наукового пізнання. Але є й позитивні позиції такої концепції, бо якщо одн наукова парадигма з йм є привілейоване положення, то протилежними поглядами нехтують. А постмодерністи наполягають на необхідності врахування всіх наявних точок зору та вимагають розширення освітнього простору.

Екзистенціалізм	Зосередженість на унікальності шляху, по якому йде людина, на її свободі вибору, на тому, що пізнання світу неможливо відокремити від особистісного зростання. На думку екзистенціалістів, не є головним дати студентові готові знання або навички, немає необхідності для примусовог навчання, бо освіта – е процес розвитку незалежних особистостей, які самоактуалізуються й для яких більший інтерес має те, яку роль ці знання будуть мати для її особистісного зростання.

Джерело: Полупаненко О. Г. Філософські ідеї та погляди на розвиток сучасної освіти /О. Г. Полупаненко // Зб. наук. пр. — Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка. — 223 с. — ISSN 2227-2844., с. 28-35.

Провідні ***ідеї ідеалізму*** стали базовими положеннями для формування гуманістичного, культурологічного та особистісноорієнтованого підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Гуманістичний підхід (Humanistic teacher education) набув статусу глобальної педагогічної парадигми, що створює передумови для розроблення особистісно орієнтованих моделей і технологій освіти й виховання. *Гуманістичний підхід* до професійної підготовки дошкільних педагогів розглядає процес навчання виходячи з потреб людини; відповідно підходу освіта не може бути якісною, якщо якась із двох складових – когнітивна чи емоційна не мають місця у процесі пізнання. В межах гуманістичного підходу, який, як зазначає Л. П. Пуховська, є серцевиною особистісно-орієнтованого, виокремлює два інших: «персоналізована педагогічна освіта» (С. Дженсен (S. Gansen), К. Піторс (K. Peettors), Д. Роббен (D. Robben), Ф. Фуллер (F. Fuller)) та «педагогічна освіта, що базується на свідомості» [286, с. 53]. Здатність людини до самовизначення є важливою частиною гуманістичної теорії. Наприклад, гуманістична теорія в професійній підготовці дошкільних педагогів у Франції використовується для того, щоб допомогти студенту сформувати почуття впевненості, особистого контролю над управлінням своєї діяльності [446].

Важливим серед сучасних концепцій професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у контексті культурологічного підходу та формування у дошкільних педагогів полікультурної компетентності є концепція «іншомовної освіти», відповідно якої педагог повинен вільно володіти як мінімум однією іноземною мовою [387, с. 3.]. Такий підхід відповідно до результатів дослідження проведеного Європейською мережею систем освіти та освітньої політики (Eurydice), пов'язаний із тенденцією запровадження вивчення іноземної мови (FL – foreing language) як іноземної у різних формах з ранніх років у більш ніж 28 країнах Європи [463]. Останнім часом іншомовна освіта стала об'єктом уваги провідних науковців та громадських діячів, які визначають іншомовну компетентність дошкільного педагога як один із з найважливіших елементів якості професійної освіти [543, 57]. Так, британська дослідниця С. Натбраун (C. Nutbrown), в своєму огляді кваліфікаційних вимог до дошкільних педагогів за 2012 рік, рекомендує підвищення стандартів і чіткої, суворої системи кваліфікації для забезпечення їхньої практичної підготовки, знаннями, навичками та розумінням іноземної мови, які сприятимуть отримання якісно відмінної професійної освіти, підвищенню їхньої конкурентоспроможності [547]. Пропозиції щодо нових ключових принципів системи забезпечення якості для освіти дітей молодшого віку і догляду подані і в Звіті Європейської комісії за 2014 рік, в яких йдеться про те, що краще, кваліфікований персонал, імовірно краще забезпечуватиме якість надання освітніх послуг в сфері дошкільної освіти [458]. Не зважаючи на те, що у Франції немає національної політики щодо раннього навчання іноземних мов в дошкільних установах окремі документи Міністерства освіти мотивують та спонукають до

навчання іноземних мов з ранніх років, найчастіше англійською, у контексті вивчення малих фольклорних жанрів і розглядають як перспективну підготовку до навчання в початковій школі [543, с. 266]. Національна стратегія мовної освіти визначає пріоритетним завданням запровадження практики навчання інших мов в дошкільні роки [487]. Зважаючи на такі тенденції у Франції з метою підвищення якості професійної підготовки дошкільних педагогів в Парижі впродовж 2011-2012 років було реалізовано проект по іншомовній освіті працівників у семи державних дошкільних закладах. Проет забезпечувався двома короткотривалими курсами мовної підготовки, розроблених Британською Радою. Тривалість кожного курсу – 10 годин, навчання здійснювалось в позаробочий та післяробочий час [543, с. 266]. Означені тенденції співвідносні з положеннями Європейської комісії щодо інтеркультурної освіти, яка визначає стратегію вивчення фахівцями педагогічної сфери більш ніж однієї іноземної мови і базується на концепції «Мови в освіті – мови для освіти» [520, с. 50].

Консерватизм став платформою для академічно-традиціоналістської парадигми до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, а саме для актуалізації компетентнісного підходу до професійної педагогічної освіти в контексті якого реалізуються: технологічний, інформаційно-комунікаційний, інформаційно-комунікативний, модульний, інтегративний, практико- та долідницько орієнтований підходи.

Технологічна парадигма якісно представлена у монографії Л. П. Пуховської і розуміється у двох контекстах: як управління навчально-виховним процесом з точно заданими цілями: перше – педагогічна технологія організації освітнього процесу та як процес, який передбачає застосування технічних засобів у навчанні [286, с. 49]. Для цієї парадигми характерні також ознаки ***когнітивізму***, відповідно якого знаннєва складова займає провідну роль у формуванні професійної компетентності педагога; головна увага концентрується на передачі найсуттєвіших елементів культурної спадщини – необхідних знань умінь і навичок, певних етичних цінностей, які є вічними і незмінними у духовній спадщині людства [286, с. 48]. Зазначимо, що в цьому аспекті компетентнісні засади педагогічної освіти корелюються з цією парадигмою, оскільки на сучасному етапі професійні компетентності педагога визначаються стандартами професійної освіти. За дослідженням О. І. Локшиної в Європейській довідковій рамці навчання упродовж життя (2006 р.) ключовими компетентностями є: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності у галузі науки та техніки; цифрова обчислювальна компетентність; уміння вчитися; соціальна компетентність і громадянська компетентність; ініціативність та підприємливість; культурна освіченість та виразність [171, с. 51-52].

Дослідницею справедливо визначено, що технологічний підхід у контексті розуміння його як напрямку в педагогічній освіті, який символізує діяльність і працю оснований на біхевіористській концепції, пов’язаний з технократичними підходами до формування професійної компетентності педагога. Технологізація професійної підготовки характеризується раціональністю, продуктивністю, ефективністю та новими технологіями [286, с. 49]. У працях західноєвропейських дослідників цей напрямок оцінюється як «спеціальна вчительська підготовка», що пов’язана не з широкою педагогічною освітою, а з оволодінням засадничими педагогічними вміннями для майбутньої роботи та кар’єри» [286, с. 50]. У цьому контексті мова йде про вироблення у педагога «функціональної поведінки» (Дж. Грілл (J. Grill), Х. Тілем (H. Tilemn), С. Вінмен (S. Vinman) – європейські розробники технологічних концепцій [286, с. 50]), яка передбачає дотримання

алгоритму реалізації певної педагогічної технології. Європейська дослідниця П. Оберхюмер технологічну складову професійної підготовки дошкільних педагогів асоціює з терміном «технічна конотація», яку з практичної точки інтерпретує як «конкретну концепцію навчання на основі навчальної діяльності, повторювання практичної дії і т.д., мова йде про формування навичок для реалізації певного технологічного процесу, технології в цілому [387, с. 19].

Другий спект технологічного підходу за дослідженням Ф. Каєн (F. Caen) передбачає застосування надсучасних технічних засобів у навчанні (комп'ютерів, планшетів, смартфонів та інших цифрових гаджетів), застосування ІКТ-технологій (дистанційна освіта, комп'ютерне моделювання та проектування, компіляція відеоматеріалів професійної діяльності, практики, навчання) тощо [387].

Ще одним із засобів реалізації компетентнісного підходу вважається «модульна концепція університетської педагогічної підготовки», що була запропонована польськими педагогами А. Котушєвич та Г. Квятковською. У модульній концепції освіти засадничим положенням проголошується: основою здобуття знань повинно бути виконання різноманітних практичних дій (у реальних чи штучно створених ситуаціях), а також різних інтелектуальних операцій, таких як: доведення, підсумовування, абстрагування, узагальнення і т.п. Модульна концепція підготовки педагогів є студенто-орієнтованою: вона передбачає ознайомлення з індивідуальними потребами й нахилами студента. Наслідком реалізації цього положення є перенесення акценту з навчального процесу на особистість студента, посилення ролі самостійного навчання, а також обмеження керування процесом навчання з зовні. Студент самостійно обирає шлях навчання, добирає тематику, форми семінарських занять, а також форми активної роботи на заняттях [126].

Так, американський дослідник С. Дж. Ґоффін (S. G. Goffin) пов'язує реалізацію даного підходу зі знаннєво-орієнтованими програмами професійної педагогічної підготовки дошкільних педагогів та обґрунтував новий конфігурований взаємозв'язок між концептуальними підходами до організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку та професійною підготовкою дошкільних педагогів [479]. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, британський науковець Джої Куллен (Joy Cullen) з університету Мессей (Massey University) виокремлює такі підходи до організації освітньої діяльності дітей дошкільного віку:

- предметно-галузеві знання (domain knowledge) – характеризують знання предметної області [642, с. 554]. «це поняття або галузь знань, що формують цілісне уявлення про форми існування об'єкту чи явища» [642, с. 523]. У цьому контексті, на відміну від попередніх ґрунтовних досліджень формування конструктивних знань у дітей, започаткованих Ж. Піаже (J. Piage), йдеться про утворення предметно-загальних структур і процесів. В процесі пізнання провідним є різностороннє вивчення предмета чи об'єкта навколишньої дійсності, а також механізмів організації такого пізнання. Численні сучасні дослідження засвідчують той факт, що діти дошкільного віку володіють знаннями з конкретної галузі, що відповідає критерію «сталих базових знань певних категорій» [642, с. 554];
- феноменографічний підхід (phenomenographic approach), відповідно якого «досвід дитини у розумінні, розрізненні та спогляданні об'єктів навколишньої дійсності ставиться вище за знання про них чи навики практичного їх використання» [567, с. 75];
- діяльнісно-базований підхід (activity-based concept) – формує у дітей знання про об'єкти та явища навколишньої дійсності через розуміння змісту, яке відбувається у процесі комплексного поєднання загального уявлення про предмет та можливості маніпулювання і практичного його застосування [424];

- метакогнітивний підхід полягає в тому, що взаємодія педагогів з дітьми зосереджена не просто на підвищенні дитячих знань, але й спрямована на підвищення їх усвідомленого метакогнітівного знання про те, як вони пізнали об'єкт чи предмет навколишньої дійсносту (наприклад: через споглядання, маніпуляцію, смакові рецептори тощо) [424].

Дж. Куллен наголошує на тому, що формування якісних автентичних знань про активні процеси взаємодії з дітьми дошкільного віку, врахування соціально-орієнтованого освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах забезпечуватиме спроможність майбутніх дошкільних педагогів до створення ефективної моделі для виховання, розвитку та навчання змісту програм та навчальних планів дошкільної освіти. З цією метою дошкільних педагогів необхідно готувати до оволодіння різними способами пізнання педагогічних явищ, формування широкого педагогічного світогляду на осонові здобутих предметно-галузевих знань. Відповідно до зазначеного модульні програми професійної підготовки дошкільних педагогів мають забезпечувати і бути спрямованими не тільки в напрямі оволодіння певною сукупністю професійних знань, але й на – розвиток аналітичного, творчого, критичного і практичного мислення» [611, с. 18].

Модульна концепція тісно пов'язана та реалізуються з інтегрованим підходом в побудові змістового наповнення дисциплін. Одним із актуальних підходів у професійній підготовці дошкільних педагогів французькі науковці вважають інтегративний. За переконанням сучасників Я. Ґолд (Y. Gold) [480], П. Ест (P. l'Est) [565], Дж. Тадиф (J. Tardif) [617] та інші якісна професійна підготовка на сучасному етапі розвитку професійної освіти в цілому не можлива без інтеграції предметних знань студентів, що реалізується інтегрованим підходом в побудові змістового наповнення дисциплін [557, с. 173].

За висновками європейської дослідниці І. Хелеві (I. Helleve) інформаційно-комунікативний та інформаційно-комунікаційний підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів у європейському освітньому просторі передбачає 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, планування подальшої професійної діяльності, темпу формування професійної майстерності, а також формування ІКТ-компетентності [497, с. 270]. Окрім того, дослідниця зазначає, що підхід уможливлює якісну підготовку і за рахунок постійної інтерреакції як з групою, з якою студент і проходить свій професійний маршрут так і з викладачем, який готує його до професійної діяльності [497, с. 270]. Для реалізації другого підходу дослідницею вивчено КССН – комп'ютерний супровід спільного навчання (CSCL – computer supported colaborative learning), обґрунованого Л. Ліпоненом (L. Lipponon) на конференції в Нью Джерсі, м. Алабама у 2002 році [497, с. 270]. На думку І. Хелеві, сучасна професійна підготовка педагогів неможлива без залучення у систему професійної педагогічної освіти дистанційного навчання [497, с. 280]. Дослідниця переконує, що спеціально створене середовище для комп'ютерного супроводу спільного навчання забезпечує цілісність професійної підготовки; функціонування дистанційного навчання є одним із засобів реалізації концепції «освіти впродовж життя» [497, с. 280]. І хоча дистанційне навчання може не передбачати безпосередньої живої комунікації між учасниками освітнього процесу, така форма навчання не виключає творчої взаємодії між всіма учасниками; враховуючи індивідуальні можливості кожного, вона сприяє якісному засвоєнню знань, тобто «слідує» природі людини, а відтак ІКТ-орієнтований підхід до навчання

є також одним із результатів синтезу біхевіористичних підходів до розуміння професійної діяльності педагога.

Одним із найбільш якісних проявів реформаторської педагогіки, популярної в кінці XIX – у першій третині XX ст. стала педагогіка прагматизму, представники якої виступали за необхідність докорінного реформування традиційної школи на засадах її наближення до життя і врахування індивідуальних потреб дитини [353, с. 227]. У сучасній вітчизняній педагогічній літературі прагматична педагогіка кінця XIX – першої третини XX ст. фігурує під назвами «прогресизм», «інструменталізм», «експериментaлізм», «утилітаризм» та ін. [353., с. 227]. Досліджуючи основи сімейного виховання у США, О. І. Безлюдний розглядав прагматизм як основу для побудови гнучкої системи поглядів особистості, яка допомагає їй досягти практичної вигоди (У. Джеймс (W. James), Дж. Дьюї (J. Deuw), Ч. Пірс (Ch. Pirs) та ін.) [22, с. 19–21]. У цьому контексті компетентнісно орієнтований підхід у професійній підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи знайшов своє відображення, насамперед у ідеях практико орієнтованого навчання, навчання на дослідницькій основі та дослідницького навчання, що на сучасному етапі формують основу компетентнісного підходу. В цьому контексті концепт пов'язаний ***експериментaлізмом*** та прогресивізмом у професійній освіті.

Зарубіжні вчені (Кл. Білизле (Cl.Beelisle), М. Лінард (M.Linard), Б. Рей (B.Rey), Л. Тукол (L.Turkal), Н. Гюнгтон (N.Guignon), М. Джорес (M.Joras) та ін.) пов'язують зміст компетентнісного підходу в освіті з формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно-організовані знання й уміння, навички, здібності та психічні якості), необхідні для виконання певного завдання на високому рівні, а також адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до мети й умов перебігу конкретної дії [218]. Виходячи з розуміння компетентності як здатності особистості зіткнувшись з проблемою професійного характеру, які виникають у професійній практиці, мобілізувати ресурси і застосовувати механізми, які сприяють розв'язанню проблемної ситуації, одним із ключових підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи європейські дослідники вважають «концептуалізоване навчання» [557 , с. 174,]. Такий підхід передбачає професійне навчання засноване на створенні проблемних ситуацій професійного спрямування та різних типів ситуацій, які вимагають практичних навичок. Як стверджують європейські науковці, Е. Хагрівс (A. Hargreaves) [492], С. Аккер (S. Acker) [367], П. Десросєрс (P. Desrosiers) [435], С. Ґатье (C. Gauthier) [437], досвід практики професійної діяльності, вирішення професійних задач є найбільш придатним і ефективним способам для забезпечення розвитку компетенцій [473, с. 174].

У працях Н. М. Голоти зазначено, що серед тенденцій модернізації системи підготовки педагогів у Франції, Німеччині, Великобританії особливе місце займає посилення практичної спрямованості дисциплін психолого-педагогічного циклу на вивчення та удосконалення навчально-виховного процесу в дошкільному закладі та школі. Дослідниця відмічає спільність у орієнтації на посилення практичної підготовки педагогів і у вищій освіті України [62]. О. І. Локшина та Л. П. Пуховська у своїх дослідженнях також виокремлюють практикоорієнтовану основу професійної педагогічної підготовки в країнах Європи. Практико-рієнтований підхід передбачає комплекс соціально-педагогічних умов спрямованих на формування професійної компетентності педагога в процесі безпосередньої професійної діяльності та практики [557, с. 174]. Так, за дослідженням О. І. Локшиної головна особливість концепції – усвідомити педагогам, яким видом діяльності є навчання та учіння. Автор виокремлює два види навчальної діяльності. Перший – це діяльність, в основі якої формуються прості вміння, набуті методом вправ. Другий виступає тоді, коли

навчальна діяльність складна, більш інтелектуальна, ніж інструментальна [170, с. 206].

Одним із важливих та особливо актуальним в теорії і практиці західноєвропейських країн підходом до професійної підготовки і до формування, розвитку та вдосконалення професійної компетентності дошкільних педагогів впродовж життя є дослідницькоорієнований (research-based learlning) [286, с. 55-56]. Навчання засноване на дослідженнях, дослідницьке навчання це все категорії новітньої професійної підготовки європейських педагогів в цілому і дошкільних зокрема. В європейській практиці діяльності європейських університетів комплексне поєднання трьох аспектів професійної підготовки: досліджень, навчання та практики. Дослідницькоорієнтоване навчання охоплює кілька аспектів професійної підготовки дошкільного педагога. Як зазначає Н. Бізьер (N. Bizier), один з них це концепція здійснення освітнього процесу основаного на дослідженнях [379], а це означає, що навчання, зміст навчального матеріалу повинні базуватись на результатах останніх досліджень у дошкільній галузі, особливо на сучасних висновках, в яких аналізується якісна робота педагогів у практичній діяльності [557, с. 174].

Останнім часом у педагогічній літературі європейських дослідників обґрунтовується необхідність підготовки вчителя-вченого та вчителя-дослідника [90, с. 18-19]. У західноєвропейських країнах розвиваються різноманітні напрями, в основу яких покладено завдання розвитку пошукової діяльності та критичного дослідницького мислення, це створення ситуації, коли студент ставиться у ситуацію, коли він сам оволодіває поняттям, і підходом до вирішення проблем у процесі пізнання [286, с. 56]. Дослідницька концепція є відносно новою для теорії і практики педагогічної освіти у країнах Західної Європи, визначається інноваційністю, що породжує нові орієнтири та підходи до освітнього процессу [286, с. 56]. У цьому контексті варто зауважити, що ***біхевіористський напрям*** у філософії освіти став основою для обґрунтування та формування концепції проблемного, ситуативного навчання. Досвід проблемного та пошукового навчання в підготовці педагога накопичувався в історії західної педагогічної освіти впродовж декількох десятиріч, яке по суті – інноваційне навчання, спрямоване на формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідної діяльності, рольового та імітаційного моделювання, пошуку визначення власних особистісних смислів і ціннісних відношень.

На думку І. П. Задорожної, прикладом якісної комбінації практико-орієнтованого, дослідницького та проблемно-пошукового та модульного підходів до підгодтовки педагогів може стати популярна в сучасній британській педагогічній освіті модель підготовки, яка ґрунтується на розвитку вмінь та компетентності майбутніх учителів (competence-based teacher training) [90, с. 20]. Зазначене дає підстави стверджувати, що означені підходи формують своєрідну платформу компетентнісного підходу, тобто є його складовими компонентами. Дослідниця зазначає, що цей підхід розглядає вчителя не тільки як хорошого спеціаліста, здатного ефективно передавати знання учням, а й професіонала, який мислить творчо та аналітично, вміє приймати оптимальні рішення, а також здатний не просто переживати зміни, а керувати ними [90, с. 20]. Запропонована модель є результатом синтезованого відбору найефективніших підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів і в європейській професійній підготовці корелюється з компетентнісним підходом.

Важливо також зазначити, що одним із механізмів та індикаторів реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки працівників різних галузей в країнах Західної Європи є Європейська кваліфікаційна рамка. Ключовим

документом у цьому контексті є Європейська рамка кваліфікацій (ЄРК) − інструмент зіставлення академічних ступенів і кваліфікацій у країнах ЄС. ЄРК офіційно прийнята Європейським парламентом 23.04.2008 р. і є рамочним описом кваліфікацій, що робить прозорим відношення між європейськими національними кваліфікаційними рамками і кваліфікаціями, які вони вміщують. ЄРК − це механізм зіставлення національних кваліфікацій. ЄРК є метарамкою, яка складається із восьми рівнів, кожен із яких висвітлений у термінах знань, умінь і компетенцій (у цьому випадку їх розуміють як рівень відповідальності, складності і автономії), що визначають якісну відмінність кваліфікацій одного рівня від іншого. ЄРК дозволяє проводити порівняння кваліфікацій між країнами і є орієнтиром для розробки НРК [409, с. 3].

Відносно професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи це означає, що будь-який педагогічний працівник, безпосередньо чи опосередковано залучений до освітнього процесу, який відбувається в дошкільній сфері, повинен бути компетентним не лише в рідній мові, але й вільно спілкуватись іноземними, причому мінімум двома; повинен вміти користуватись та залучати в освітній процес сучасне інформаційно-комунікаційне забезпечення; вміти позитивістськи самоорганізовуватись з метою професійного самовдосконалення, зростання та творчої самореалізації; вміти комунікувати з різними соціально неоднорідними учасниками освітнього процесу в дошкільних навчальних інституціях, що передбачає застосування гуманістичного, диференційованого, індивідуального підходів, а також реалізовувати на практиці завдання інклюзивної освіти; займати активну життєву позицію щодо суспільних процесів пов'язаних з освітою та знаходити адекватні і коректні механізми впливу на громадськість, її думку з метою розповсюдження позитивної теорії і практики дошкільної освіти, обґрунтування та донесення до громадської спільноти основних принципів та підходів до розуміння значення дошкільної освіти та виховання для гармонійного становлення не лише кожної окремо особистості з ранніх років, але й громадянського суспільства в цілому.

Окрім визначених вітчизняними науковцями провідних підходів до професійної підготовки педагогів у країнах Європи та Західній Європі важливо виокремити нові, породжені сучасними новітніми тенденціями розуміння професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, які ґрунтуються на положеннях ***постмодернізму*** та ***екзистенціоналізму*** – Концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії з педагогічними спільнотами «професійно-освітня спільнота» (Learning community paradigm (PLC)), в контексті якої реалізуються: діалогічний (dialogue-oriented) оснований на концепції «обмін знаннями» (share knowledge) та ґрунтується на культурологічному, коуч-підхід (coach-approach), підхід «один постріл» («one short» approach).

Абсолютно новою та оригінальною є концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії з педагогічними спільнотами «професійно-освітня спільнота» (Learning community paradigm (PLC)), що базується на освітньо-професійній комунікативно орієнтованій парадигмі [387, с. 13]. У процесі педагогічниї практики дошкільних педагогів, вимір якої представлено інтерактивною співпрацею педагога і вихованця (базованої на розширенні прав і можливостей, розвиток освітніх цінностей) виокремилась концепція професійного навчального співтовариства (PLC). Вчені сходяться на описі деяких особливостей професійних освітніх спільнот (ОПС), які характеризуються такими параметрами, як: акцентованою увагою на навчанні студентів, спільними цінностями, колективною відповідальністю, педагогічною рефлексією, співпраця, груповове та індивідуальне навчання [537].

Модель «Professional Learning Community» базується на двох основних припущеннях:

- знання і навчання, які ґрунтуються на соціальних контекстах і досвіді, реалізуються за допомогою інтерактивних технологій, через активну взаємодію та рефлективний обмін;

- участь в ПОС призводить до змін у навчальній практиці викладача та поліпшує успішність студентів.

Недавні емпіричні дослідження Дж. Імантса (J. Imants), П. Слігерса (P. Sleegers) та Б. Вітзейрса (B. Witziers) [503] аналізуючи вплив ПОС на викладання і навчання у процесі професійної підготовки доводять, що участь в ПОС забезпечує поліпшення результатів педагогічної практики, сприяє формуванню високої культури, забезпечує реалізацію концепції «безперервної освіти» з концентрованою увагою на навчанні студента; ключовим елементом успішності ПОС є студент. Крім того, у дослідженні проекту «TALIS» (Teaching and Learning International Surv) дослідження, в рекомендаційному звіті та описі контекстних змінних для НПР (Національної професійної рамки), подано перелік деяких ключових характеристик, які формуються в процесі ПОС, а саме кооперативні клімат і механізм оцінки/зворотного зв'язку [503].

Актуальністю та високою відповідністю вимогам часу є діалогічно орієнтований підхід до професійної підготовки, який передбачає міжкультурну, та кроскультурну комунікацію та обмін знаннями (share knowledge) [540]. Підхід реалізується через програми культурного обміну студентів та педагогічного персоналу різних освітніх інститутцій та програми мобільності. Серед якісних програм на сучасному етапі, за твердженням колишнього президента Асоціації педагогічної освіти в Європі (АПОЄ) (Association for Teacher Education in Europe (ATEE)) Міреї Монтана (Mireia Montana), є програми мобільності «Сократ», «Коментський» 3-го етапу [540]. На переконання М. Монтани такі програми сприяють не лише культурному становленню майбутніх педагогів чи педагогічних кадрів, які їх готують, але й культурі вміння «ділитися знаннями» (share knowlege), на різних рівнях міжкультурної комунікації [540, с. 7].

Коуч-підхід (coach-approach) в європейській теорії і практиці професійної підготовки виокремився порівняно нещодавно, і ґрунтується на засадах біхевіоризму. Полягає в тому, що передбачає інтерактивний студенто-центрований процес, який передбачає спостереження, обговорення і рефлексію учасника освітнього процесу, в якому тренер формує здатність у іншої людини до професійного зростання та для досягнення певних цілей [384]. Інтрументами реалізації є інструктивні вказівки та поради щодо виконання завдань професійного циклу. Застосування коуч-підходу у професійній підготовці дошкільних педагогів пов'язане з застосуванням актуального для європейської теорії і практики інструктаж-методу в організації освітнього процесу дошкільного навчального закладу чи інституцій. Коуч-підхід часто пов'язують з інструктивним, проте вони не є тотожними, оскільки коуч-підхід, на противагу інструктаж-підходу, враховує особистісний аспект [399, с. 6-12]. Важливо також зазначити, що реалізація коуч-підходу відбувається і на інституційному рівні європейських університетів – запроваджується професійна підготовка дошкільних педагогів з кваліфікацією «Coach» (коуч, тренер) [399, с. 34]

Оригінальний підхід в новітній європейській професійній підготовці педагогів є так званий підхід «один постріл», або «блискавичний» (від англомовного слова flash - блискавка) флеш-підхід в основу якого закладено «зміну перспективи професійної освіти та професійне вдосконалення». Підхід сформувався внаслідок філософських дискусій в європейських наукових студіях щодо подальшого

удосконалення та перспектив розвитку освіти дорослих і передбачає проходження короткотривалих практико орієнтованих професійних тренінгів чи курсів, спрямованих на швидке так зване «блискавичне» засвоєння певних професійних знань, формування умінь та навичок. В основу підходу закладено теорію когнітивізму, відповідно до якої педагог розглядається як рефлексивний активний діяч, який бере на себе відповідальність за власне навчання та освіту з метою підвищення якості професійної діяльності [369, 605, 573]. Підхід сформувався у процесі розвитку та зміни техніко-раціонально підходу в професійній підготовці до більш інтерактивного культурно-індивідуального підходу до професійного розвитку педагогів [387, с. 4].

Однією із відносно нових, але безсумнівно актуальних концепцій професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, і європейського регіону в цілому інклюзивна парадигма, якою обумовлено появу ГРІФІК-підходу (GIRFEC approach), що пов'язаний з соціально-педагогічним (social-pedagogical approach) та превентивним підходами (pre-primary approach) до професійної підготовки. «GIRFEC» – абревіатура від вислову, запропонованого у документах Шотландського державного управління – «Getting It right For Every Child Guidance», що в перекладі трактується як «Право кожної дитини на супровід». Як зазначено «Основні компоненти підходу GIRFEC, зосереджено на молодих людях і сім'ях, які мають особливі потреби, а тому повинні враховуватися усіма освітніми інституціями та в процесі побудови стратегічного бізнес-планування будь-якої оранзації чи установи» [599, с. 21]. У цьому контексті говоримо про інклюзивно орієнтований підхід для забезпечення подальшої професійної діяльності дошкільного педагога в умовах інклюзивних дошкільних навчальних закладів чи інституцій. Необідність запровадження підходу в професійній підготовці дошкільних педагогів актуалізовано практикою інклюзивної дошкільної освіти в європейських дошкільних установах. Підхід забезпечує формування у студентів не лише ціннісних орієнтації базованих на ідеях гуманізму, але, як зазначено в окремих дослідженнях англійських та шотландських науковців: готують дошкільних педагогів до цілісної оцінки потреб дітей, формують вміння комплексно планувати освітній процес, до якого залученні діти з особливими освітніми потребами тощо Б. Стредлінг (B. Stradling) [614].

Провідний професор з інклюзивного навчання Інституту освіти, що функціонує при Лондонському університетй відмічає, що європейські науковці розглядають інклюзивну підготовку дошкільних педагогів не лише з точки зору професійного застосування у сфері дошкільної освіти, але й професійної у тому числі [374]. Проблема «інклюзивної освіти» має одночасно складний і конфліктний характер і формується в історичних, культурних, глобальних і контекстних умовах. Європейські дослідники розглядають категорію з трьох позицій:

- по-перше, коли мова йде про одночасне забезпечення освітніх потреб як студентів з особливими потребами так і студентів, навчання яких не потребує створення особливих соціально-педагогічних умов (повна інклюзія);
- по-друге, коли мова йде не тільки про збереження присутності певного контингенту студентів (учнів) з особливими потребами в школі (часткова інклюзія);
- по-третє залучення осіб, освітні потреби яких полягають у залучення до процесу навчання з необхідністю створення певних умов у зв'язку з тим, що вони є представниками іншої національності, тобто емігрантам. В цьому випадку говоримо про застосування інклюзивно орієнтованого підходу в процесі підготовки дошкільних педагогів [374, с. 4].

Щодо тенденцій розвитку підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів у Велікій Британії, то можна констатувати, що у 70-х роках минулого століття вона була дитино-центрованою (child-centred approach), у 80-х –

спрямованою на забезпечення рівного доступу всіх дітей до освіти; в 90-х – пріоритетним був бізнес-орієнтований підхід, яким передбачалась «підготовка дитини до реального життя в умовах конкуренції», на сучасному етапі професійна педагогічна освіта тяжіє до індивідуалізованого (individual) та більш диверсифікованого (diversification) підходів.

За дослідженням О. В. Сулими у Німеччині компетентнісний підхід є провідною тенденцією розвитку професійної підготовки вихователів дошкільних закладів ФРН [331, с. 58-73]. Комплексний науковий аналіз джерел з проблем дослідження дав змогу О. В. Сулимі презентувати об'єктивний стан вирішення питання запровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку педагогів дошкільної освіти ФРН. Так, дослідниця, виокремила три етапи його впровадження у систему професійної підготовки дошкільних педагогів:

а) *початковий (1960-70-ті роки)* – на початковому етапі було здійснено наступні кроки: розпочалась наукова робота над визначнням понять «компетентність», «компетенція», німецьким науковцем Ф. Вайнером (F. Weinert) сформовано перші тлумачення поняття «компетентність» під якою він розуміє когнітивні вміння і навички, якими володіє індивідуум або яких він навчився для вирішення певних проблем, а також пов'язана з цим мотиваційна обдумана соціальна готовність та здібність до успішного та відповідального вирішення проблем; у 1967 році рішенням Конференції Міністерства культури було акредитовано нову спеціальність «Державно визнаний вихователь» та введена «Навчальна програма для вихователів дитячих садків, нянь, сімейних вихователів, вихователів для роботи з молоддю» у освітній процес вищих професійних шкіл з соціальної педагогіки; в цей же рік, рішенням того ж міністерства було визначено трирічний термін навчання (два роки – теоретична освіта, рік – виробнича практика), умовами вступу було визначено закінчення середньої школи та рік педагогічної практики; відбулася зміна у програмах підготовки дошкільних педагогів, в яких зазначалось, що впродовж навчання майбутні педагоги дошкільної сфери засвоюють психолого-педагогічні знання, формують на практиці основні професійні уміння і навички свідомо підходити до рефлексії, здійснюваної в період практики, професійної діяльності [331, с. 61];

б) *другий етап (1980-90-ті рр.)* пов'язаний з появою праці Джона Равена, який конкретизує в своїй праці «Компетентність у сучасному суспільстві» перелік 39 компетентностей, зосередивши свою увагу на категоріях «готовності, впевненості, здібності, відповідальності» людини; період ознаменувався науковими дослідженнями О. Баура (O. Bauer), Х. Хінтерхуберта (H. Hinterhubert), К. Кралера (Ch. Kraler), Е. Кестнера (E. Kestner), М. Шратса (M. Schrats), К. Нойманна (K. Neumann), С. Оельмана (S. Oehlmann), Ф. Поппа (F. Popp), Х. Фолькера (H. Volker); період характеризувався зміною (через 15 років) структури освітнього маршруту «державно дипломованих вихователів», змінилася форма навчання, екзаменаційні умови вступу та випуску з професійних шкіл ФРН; у програмах все ще прописувались ключові кваліфікації; німецьким дослідником Петером Йегером (Peter Jager) було виокремлено чотири структурні компоненти компетентності – фахову, соціальну, методичну, особистісну [331, с. 61-62].

в) *сучасний (від 90-х і до нині)* – перід досліджень здійснених Е. Нуіслем (Ekkehard Nuissl), Х. Зібертом (Horst Siebert), які ввели поняття «ключаві кваліфікації», що згодом було змінено на популярний тепер для німецької педагогічної літератури термін «розвиток компетентності»; відбулися трансформаційні перетвотрення у системі підготовки дошкільних педагогів – введено дворівневу систему навчання, підготовка відбувається в університетах і вищих спейальних школах за освітніми кваліфікаціями «бакалавр» (Bachelor) та

«магістр» (Master); зберігається кваліфікація дипломованого спеціаліста (Diplomabschluss); пріоритетність визначається не за сумою знань, умінь і навичок, а – за сформованістю необхідних професійних компетентностей [331, с. 63-72].

Зазначимо, що *когнітивізм* у професійній підготовці дошкільних педагогів у Німеччині, як відмічає німецький науковець Пітер Вайбах (Peter Viebahn), проявився в тому, що в цілому для німецької педагогічної освіти характерним є академічний підхід. Автор підкреслює доцільність та актуальність академічної педагогічної освіти, обґрунтовуючи свою позицію тим, що вона визначається високими академічними стандартами, переведених в єдину дисципліну, орієнтованих на навчальну програму для вчителів. Проте, нещодавні дослідження, за словами П. Вайбаха підкреслюють необхідність більш гнучкого підходу до професійної підготовки заснованої на модульних програмах навчання, де більший акцент ставиться на практичній спрямованості педагогічної освіти – оволодіння професійними компетенціями. У зв'язку з цим існує потреба переходу від ідеалістичного (академічного) підходу до соціально когерентної взаємодії (спільної), переходу змісту навчального плану на більш прагматичний (компетентнісний) і індивідуалізований (гнучкий) [372, с. 139]. Означене визначає тенденцію у концепції професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині.

Аналіз сучасних теоретико-методологічних аспектів професійної підготовки педагогічної освіти свідчить, що в країнах Західної Європи професійна підготовка дошкільних педагогів ґрунтується на означених різних концепціях та наукових підходах, які у систематизованій формі складають такий перелік:

Гуманістичний підхід до професійної підготовки педагогів дошкільної освіти передбачає персоналізована педагогічна освіта та особистісно-орієнтоване навчання

Культурологічний підхід, яким передбачено орієнтацію на формування іншомовної комунікативної компетентності для реалізації загальноприйнятої в Європі концепції «іншомовної освіти».

Компетентнісний підхід, в контексті якого реалізуються: технологічний, інформаційно-комунікаційний, інформаційно-комунікативний, модульний, інтегративний, практико- та доліницько орієнтований підходи.

Технологічний підхід, який роглядається у двох аспектах – як засвоєння технології організації освітнього процесу на основі дотримання певного алгоритму та реалізацію технології організації освітнього процесу із застосуванням надсучасних технічних засобів у навчанні (комп'ютерів, планшетів, смартфонів та інших цифрових гаджетів), застосування ІКТ-технологій (дистанційна освіта, комп'ютерне моделювання та проектування, компіляція відеоматеріалів професійної діяльності, практики, навчання) тощо.

Інформаційно-комунікативний та *інформаційно-комунікаційний* підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів у європейському освітньому просторі передбачає 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, планування подальшої професійної діяльності, темпу формування професійної майстерності, а також формування ІКТ-компетентності.

Практикорієнтований підхід передбачає комплекс соціально-педагогічних умов спрямованих на формування професійної компетентності педагога в процесі безпосередньої професійної діяльності та практики. Дослідницькоорієнтоване навчання – комплексне поєднання трьох аспектів професійної підготовки: досліджень, навчання та практики.

Модульна концепція підготовки педагогів є студенто-орієнтованою і передбачає формування змісту освіти на основі «змістових модулів» різних дисциплін педагогічного профілю, які забезпечують якісне засвоєння студентами теоретичного та практичного блоків професійної підготовки. Модульна концепція тісно пов'язана та реалізуються з *інтегрованим підходом* в побудові змістового наповнення дисциплін.

Концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії з педагогічними спільнотами та передбачає професійну підготовку в контексті широкої професійної комунікації. В контексті означеної концепції реалізуються: діалогічний (dialogue-oriented) оснований на концепції «обмін знаннями» (share knowledge) та ґрунтується на культурологічному, коуч-підхід (coach-approach), підхід «один постріл» («one short» approach).

Діалогічно орієнтований підхід до професійної підготовки, який передбачає міжкультурну, та крос культурну комунікацію та обмін знаннями, реалізується через програми культурного обміну студентів та педагогічного персоналу різних освітніх інститутцій та програми мобільності

Коуч-підхід – педагогічне менторство (супровід професійного розвитку) та супровід професійної діяльності.

Флеш-підхід передбачає проходження короткотривалих практико орієнтованих професійних тренінгів чи курсів, спрямованих на швидке так зване «блискавичне» засвоєння певних професійних знань, формування умінь та навичок.

ГРІФІК-підхід (GIRFEC approach), що пов'язаний з соціально-педагогічним (social-pedagogical approach) та превентивним підходами (pre-primary approach) організації освітнього процесу в різних освітніх закладах та орієнтованість професійної підготовки до впровадження інклюзивної освіти.

Проте, абсолютно погоджуючись із твердженням Л. П. Пуховської зазначимо, що чітке розмежування західних освітніх парадигм, вконтектсі яких розглядались підходи можливе лише на теоретичному рівні [386, 58]. На практиці у професійній педагогічній підготовці комбінують елементи кількох парадигм, які якісно покращують процес становлення професіонала відповідно європейських вимог та забезпечують ефективне формування професійної компетентності дошкільних педагогів, що відповідає сучасним європейським стандартам професійної освіти.

Концептуальні засади сучасної професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи обумовлюються комплексною метою педагогічної освіти – підготовка висококваліфікованого компетентного педагога, здатного реагувати на швидкозмінні вимоги суспільства, здатного гнучко діяти та якісно розв'язувати педагогічні задачі, що виникають у професійній діяльності, забезпечувати якісну освіту дітей дошкільного віку, сприяти збереженню їхнього психо-фізичного та духовного здоров'я та гармонійного всебічного розвитку.

Тенденції розвитку концептуальних підходів у професійній підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи схематично можна презентувати в контексті діаметрального виміру філософських напрямів: ідеалізму, біхевіоризму, прагматизму та ідеалізму (*див. рис. 3.1*).

Схематичний малюнок відображає основні особливості у розвитку підходів до професійної педагогічної підготовки в країнах Західної Європи. Так, очевидною спільною концептуальною тенденцією є перехід на прагматично базовані наукові підходи: у Великій Британії відбувався поступовий перехід від індивідуалізму через ідеалізм, біхевіоризм, до прагматичної професійної освіти; у Франції від ідеалізму до прагматизму сформовано підходи базовані на соціальній взаємодії; У Німеччині спостерігається доволі різка переорієнтація від квадранту ідеалістично та біхевіористично основаних підходів до квадранту прагматично індивідуалістично

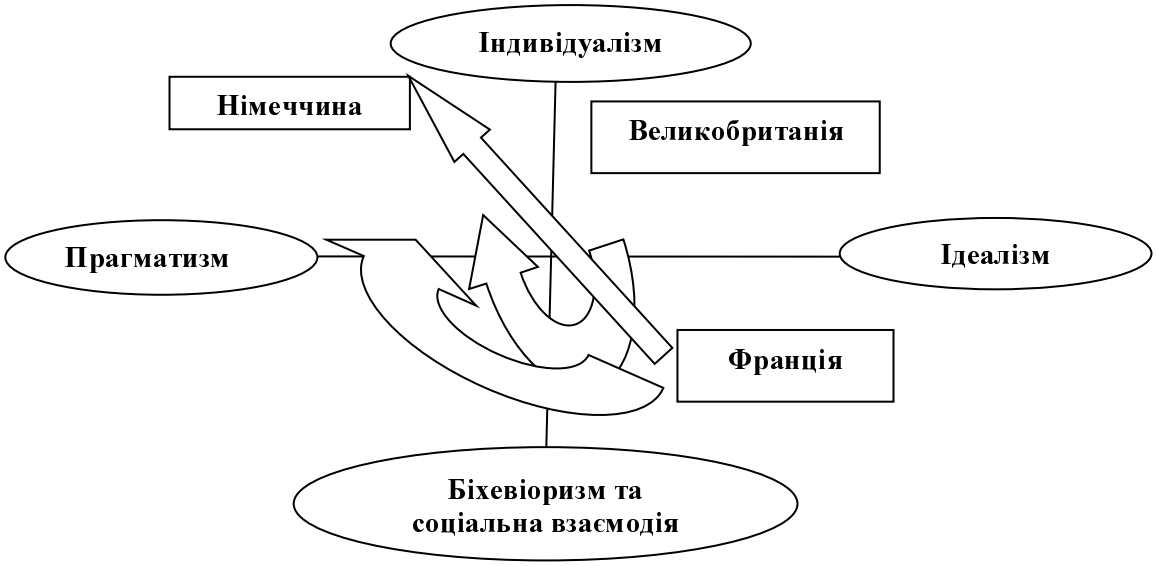


Рис. 3.1. Тенденції розвитку концептуальних підходів у професійній підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи

Джерело: узагальнено автором на основі смеми запропонованої Пітером Вайбахом [Viebahn P. Teacher education in Germany /Peter Viebahn// European journal of teacher education. – Vol. 26, № 1, 2003. – P. 88-100].

базованих підходів до педагогічної освіти. Кожен квадрант має свої особливості та характеристики. Так перший (індивідуальстоно-ідеалістичний) в центр професійної освіти ставить особистість педагога; другий (ідеалістично-біхевіористичний та соціальної взаємодії) орієнтується на формування спільних цінностей, інтеграцію, самоконтроль, інклюзію; для третього (біхевіористичного, соціальної взаємодії і прагматичного) визначальним є підготовка базована на колективному пізнанні і відповідальності, соціальної орієнтованості підготовки, підготовки до освіти в «суспільстві знань» та безперервної освіти; у четвертому квадранті пріоритетним є формування особистісних ціннісних орієнтацій, які покликані забезпечити комфортну та раціонально обґрунтовану взаємодію у суспільстві [636].

Така багатовекторність обумовлює існування широкого спектру наукових підходів, які концептуалізують професійну підготовку та сприяють її якості. Серед найбільш пріоритетних наукових підходів, становлять групу більш традиційних підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів визначаємо: *гуманістичний; культурологічний; компетентнісний*, в контексті якого реалізуються *технологічний, інформаційно-комунікативний* та *інформаційно-комунікаційний, практико-* та *дослідницько- орієнтовані* підходи, *модульна концепція*, пов'язана з *інтегрованим підходом*. Серед інноваційних новими парадигмальними засадами характеризуються: *концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії*, в контексті якої реалізуються діалогічний підхід, що оснований на *концепції «обміну знаннями* та культурологічному підході, *коуч-підхід*, *флеш-підхід*; ГРІФІК- підхід.

3.3 Європейська освітня політика у сфері педагогічної освіти як стратегія професійної підготовки дошкільних педагогів дошкільних педагогів в країнах Західної Європи.

Сучасна освіта – універсальна категорія, яка має двояку сутність, з одного боку вона виступає об'єктом різних галузей знань, з іншого боку це – провідний чинник розвитку суспільства, який охоплює всі аспекти життя і діяльності країни: соціально-економічний, політичний, культурний тощо. У період інтенсивної інформатизації усіх сфер людського буття (науково-технічної та інформаційної революції), входження у повсякденність різноманітних ґаджетів та інших пристроїв, які можуть функціонувати додатковими освітніми ресурсами та механізмами здобуття інформації освіта функціонує як складний соціально-економічний організм, що відіграє важливу роль у прогресі людства. Вона без перебільшення є соціокультурним феноменом, який забезпечує прогресивний розвиток держави в цілому, а відтак розглядається як стратегічний пріоритет держави і проблема формування її освітньої політики на загальнодержавному рівні потребує особливої уваги.

Професор філософії освіти в Інституті педагогіки Лондонського університету Річард Пітерс (Richard Peeters), який є одним з класиків аналітичної філософії у своїй праці «Етика і освіта» інтерпретує поняття «освіта», як зумисного передання, дійсно цінного знання, морально прийнятними способами. Освічена людина, за Р. Пітерсом, повинна володіти цілісним обсягом знань, або інакше понятійною схемою, а не ізольованими вміннями і навиками; бути перетвореною цими уявленнями таким чином, щоб знання, наприклад, історії, впливало на те, як людина сприймає архітектуру, або соціальні інституції; надавати перевагу наявносформованим стандартам і нормам, в освоєнні способів розуміння світу, а мати власну позицію, тобто здібність застосовувати наукове розуміння в широкому контексті світосприйняття [227, с. 71].

Одними із визначальних факторів, які впливають на якість освіти осіб, залучених у діяльність дошкільної ланки (галузі) є сучасні європейські та зарубіжні загальнодержавні освітні концепції професійної педагогічної підготовки (освітня політика), які власне і формують описану в попередньому параграфі цілісну систему наукових підходів щодо особливостей організації процесу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Зазначимо, що під терміном «освітня політика» розуміємо офіційно визначену, організовану й цілеспрямовану діяльність держави та підпорядкованих їй установ, спрямовану на функціонування і подальший розвиток системи освіти як провідного інституту демократичного суспільства [179]; це діяльність державної влади, з розв'язання наявних проблем завдяки впровадженню комплексу відповідних процедур; сукупність сформульованих і законодавчо закріплених цілей, завдань, функцій, принципів, якими керуються органи державного управління освітою у процесі своєї діяльності [362].

Впродовж останніх трьох десятиліть у контексті освітньої політики Європейського Союзу (ЄС) і Ради Європи (РЄ) сформувалась і набула значного поширення ідея європейського виміру в освіті (European dimension in education). Вперше про європейський вимір заявлено як про напрям відповідної політики на Європейському континенті в Програмі дій в освіті Європейської економічної співдружності в 1976 р. У цей період європейський вимір освіти розглядався як засіб формування розуміння того, що означає бути європейцем [252, с. 7].

В цілому вітчизняні науковці виокремлюють два основних періоди формування європейського виміру в освіті:

1). Перший тривав з кінця XX – до початку XXI ст. і прослідковувався в провідних документах європейських інституцій у 80-х рр. – це Рекомендації «Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя» (1983 р.) і Рекомендація Парламентської асамблеї «Про європейський вимір освіти» (1988 р.); у 90-х рр. – це Маастрихтська угода (1992), Резолюція 17-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Європейський вимір освіти: зміст викладання та навчальних планів» (1995 р.), висновки 19-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Освіта 2000: тенденції, загальні питання і пріоритети панєвропейського співробітництва», Резолюція «Основні цінності, мета: роль співробітництва у сфері освіти в Раді Європи» (1997 р.), Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи «Про середню освіту» (1999 р.);

2). Другий – з початку XXI ст. і дотепер, прослідковується у документах Ради Міністрів на Раді Європи «Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки» (2001 р.), спільний документ Ради Європи і Європейської Ради «Освіта і підготовка 2010» (2004 р.), Висновки Європейської Комісії щодо професійного розвитку вчителів і керівників шкіл (2009 р.) та ін. [252, с. 7].

Для запровадження європейського виміру освіти необхідна була спеціальна підготовка вчителів. Стало зрозумілим, що курикулум педагогічної освіти теж має включати європейський вимір [252, с. 10].

З другої половини XX століття пріоритетними питаннями освітньої політики в країнах Західної Європи стають якість освіти, ефективне управління навчальним процесом на засадах особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів, відбувається поглиблене вивчення особливостей різних систем освіти, їхньої структури, вивчення переваг і позитивного досвіду професійної підготовки педагогічних кадрів. Не залишається поза увагою європейських політичних та суспільних діячів і професійне навчання фахівців дошкільної сфери [196].

Проблема модернізації, реформування системи професійної підготовки у сфері педагогічної освіти характеризується перманентною актуальністю та дискусійністю оскільки вона перебуває у постійному динамічному розвитку. Питанням професійної підготовки педагога постійно звернена увага різних Європейських організацій і представлена різними документами, такими як: рекомендації ЮНЕСКО та МОП (Міжнародна організація праці) «Становище і статус учителів» (1996 р.), міжнародна наукова доповідь «Учителі і навчання у світі, що змінюється» (1998 р.), дослідження Міжнародної Академії Освіти (МАО) (International Academy of Education – IAE) та Міжнародного Бюро Освіти (МБО) (International Burou of Education – IBE) «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008 р.), програми «Європейського центру професійної освіти» (2009 р.), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009 р.) та ін.

З огляду на це, особливої актуальності набуває питання вивчення та використання позитивного досвіду освітніх реформ та формування освітньої політики країн Західної Європи, де процес реформувань в освітній системі набуває все більшої інтенсифікації. Освітні системи країн Західної Європи багаті на історичні освітні традиції, що обумовлює їхню провідну роль в Європі впродовж останніх десятиліть; системи вищої педагогічної освіти цих країн завжди вважалися «світовою дослідною ділянкою», де накопичено значний досвід диференціації, індивідуалізації навчання, функціонує система моніторингу на основі інформаційних технологій та інформативних ресурсів. Відтак, для формулювання пріоритетних напрямів освітньої політики в Україні доцільно проаналізувати освітні реформи країн Західної Європи, де вони набули практичної реалізації та перманентного характеру.

Чисельні дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців засвідчують, що державна політика в галузі освіти є невід'ємною складовою загальнодержавної політики. У контексті вивчення проблем модернізації вітчизняної освіти у дослідженнях В. О. Огнев'юка [228], В. Г. Кременя [140] освіта виступає в ролі основного джерела трансформації змісту світогляду в умовах глобалізованого світу.

На стратегію освітньої політики особливу увагу у своїх працях приділяли Т. І. Шамова, П. І. Третьяков, Н. П. Капустін і освіту розглядали, як безперервну систему, процес формування та розвиток людської особистості для реалізації загального розвитку держави [355].

Розвиток професійної підготовки фахівців різних галузей, становлення та реформування педагогічної освіти, різних її аспектів та особливостей у дослідженнях вітчизняних вчених-компаративістів представлено у контексті не тільки суспільно-історичного розвитку, але й з урахуванням освітньої політики у сфері підготовки педагогічних кадрів. Наукові пошуки І. І. Бабина (здійснено аналіз європейської освітньої політики у контексті реалізації Болонського процесу [17]), В. М. Жуковського (вплив державної освітньої стратегії у різні історичні періоди на особливості розвитку морально-етичного виховання в американській школі [84]), В. В. Грубінко, Я. Я. Болюбаша (освітня політика Європи представлена у хронологічній послідовності документів, Декларацій та конференцій [38), Б. Л. Вульфсона (вплив освітньої політики на зміст гуманітарної освіти в західних країнах [55]), О. В. Глузмана (у контексті загальноєвропейських аспектів освітньої політики проаналізовано тенденції розвитку університетської освіти [61]), Т. М. Десятова (прослідковано особливості формування національних рамок кваліфікацій у країнах ЄС з опорою на загальноєвропейські документи щодо вимог до професійної компетентності [71]), Т. С. Кошманової (визначено роль зарубіжних тенденцій у освітній політиці на вимоги до професії педагога у контексті окремої країни [133]), Н. І. Мельник (доведено, що розвиток дошкільної галузі за кордоном активно відбувався саме завдяки системному регулюванню цієї галузі на загальнодержавному рівні [195]), О. І. Локшиної (концептуальні засади професійної підготовки вчителів висвітлено у взаємозв'язку з суспільно-історичними процесами в європейських державах [170]), Л. П. Пуховської (доведено, що розвиток західноєвропейської педагогічної освіти цілком і повністю базується на освітній політиці європейського та міжнародного рівнів, в основу якої покладено Болонський процес [290]), А. А. Сбруєвої (виокремлено глобалістські міжнародні освітні концепції та вплив на освітню сферу в цілому [311]), В. Д. Шинкарук (освітня політика Європи хронологічно презентована у фактах і документах [38] засвідчують, що тенденції розвитку педагогічної освіти, вимоги до педагогів перебувають у постійній залежності від національної та загальноєвропейської освітньої політики, які покликані гнучко і оперативно реагувати на запити сучасного інформатизованого, глобалізованого та індивідуалізованого суспільства. Зазначене актуалізує доцільність здійснення аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у контексті освітньої політики.

Найбільший внесок у розробку проблеми освітньої політики Європи серед зарубіжних теоретиків внесли такі всесвітньо відомі філософи, соціологи, економісти, науковці в сфері вищої педагогічної освіти, як К. Дж. Ерроу (K. J. Arrow) – вивчав особливості впливу освітньої політики на загальний економічний розвиток регіону, країни, держав [371]; фахівці Асоціації педагогічної освіти в Європі (АПОЄ) розробляють шляхи та механізми практичної імплементації освітньої політики у професійній підготовці педагогів, а також визначення перспективи подальшого сценарію розвитку педагогічної освіти [373], М. Бренк (M. Brenk) [383]; Дж. Делор (J. Delors) впровадив у систему європейської освіти

концепцію «навчання як найбільше багатство», що знайшло свій відбиток у концепції «освіти впродовж життя» [434]; П. Дракер (P. Drucker) розробляв концепцію «суспільства знань» у контексті європейського освітнього простору [438]; А. Грін (A. Green) спільності та розбіжності у системах освіти та професійного навчання в Європі [485]; Б. Корінг (B.Koring) у своїх працях здійснює аналіз практичної реалізації освітньої політики на індивідуальному, місцевому та регіональних рівнях [515]; Ж. Лінде (G. Linde) – вивчено співвідношення індивідуального та загального у професійній підготовці педагогів у Європі, а також співвідношення та реалізації ідеалістичного та прагматичного підходів у процесі професійної діяльності [525]; Е. Морін (E. Morin) – науковцем визначено фактори та умови формування «знань майбутнього», особливості розповсюдження концепції «усвідомленої освіченості» тощо [542]; Дж. Огілві (J. Ogilvy) – вивчала особливості планування розвитку освіти у глобальному контексті та розробку освітнього сценарію як інструменту покращення життя у майбутньому [556]; О. Ратке (O. Radtke) – дослідження особливостей трансформацій у системі педагогічної професійної підготовки [577]; Ж. Рінленд (G. Rinland) перспективне планування розвитку освіти та професійного навчання для забезпечення якісної освіти в майбутньому [587]; М. Сноек (M. Snoek) вивчав методологію розробки перспективи та розробку освітніх стратегій у Європі [606] та інші.

Аналіз наукових праць дослідників доводить, що в свою чергу освітня політика перебуває у прямій залежності від суспільно-історичного розвитку, соціально-економічної, політичної та культурно-освітньої ситуації у суспільстві, а її зміст визначається відповідно до завдань системи професійної педагогічної підготовки, домінуючих у науці освітніх наукових концепцій для конкретного історичного проміжку часу.

Так, за дослідженням А. А. Сбруєвої освітня політика в країнах Європи щодо професійної компетенції, підготовки та кваліфікації педагогів визначається такими факторами: а) ***соціальні зміни***, якими зумовлена необхідність формування компетентностей педагога у сфері громадянської освіти вихованців, у сфері розвитку навчальних умінь учнів, необхідних для неперервної освіти в суспільстві знань, встановлення зв'язків між компетентностями; б) ***зростаюча різноманітність учнівських контингентів*** та зміни у шкільному середовищі, такі зміни вимагають від учителя врахування нових умов здійснення навчального процесу; в) ***зростаючий рівень професіоналізації діяльності вчителя***, вимога передбачає дослідницький характер професійної діяльності [313].

Аналіз праць вітчизняних та європейських досліджень дозволяє виокремити три головні рушійні чинники розвитку освітньої політики в країнах Західної Європи: політичний, економічний та культурний. Справедливим буде й висновок про те, що головною віхою у розвитку освітньої політики, яка впливала на становлення концептуальних засад системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи став Болонський процес. Спрямований на формування єдиного відкритого європейського простору у сфері освіти Болонський процес визначив також впровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу і накопичення кредитів, стимулював мобільність і створення умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців в межах європейського регіону, сприяв спрощенню процедури визначення кваліфікацій, яка забезпечувала працевлаштування випускників і студентів на європейському ринку праці [18, с. 18].

Провідними інститутами, що впливають на формування європейської політики в сфері педагогічної освіти Європейського Союзу (European Union) в цілому та, власне реалізації положень Болонського процесу, є Рада ЄС (Commission of European Union) та Європейський парламент (European parliament), які тісно

співпрацюють із Радою Європи, Міжнародним бюро освіти (Bureau International d'Education) – органом Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури – ЮНЕСКО (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO), Дитячий фонд ООН – ЮНІСЕФ (The United Nations Children's Fund – UNICEF), Програма розвитку ООН – ПРООН (UNDP – United Nations Development Programme), Організація європейського співробітництва та розвитку – ОЕСР (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD), Міжнародний департамент стандартів (ISO (International Organization for Standardization) тощо.

Положення європейської освітньої політики у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів реалізуються через призму підходів до професійної освіти педагогів в цілому, а також у контексті провідних напрямів освітньої політики у сфері дошкільної освіти. Так, дошкільна освіта та виховання (догляд) (ECEC), починаючи з Рекомендацій Ради Європи від 1992 року, були темами, які увійшли до категорії пріоритетних у рамках європейських політичних програм. За цей період часу відбулося чимало прогресивних змін щодо провідних напрямів у цьому секторі. Зміщення акцентів відбулося у напрямі від необхідності здійснення інвестицій у систему дошкільної освіти з метою забезпечення соціально-економічних вимог суспільства та «рівного доступу» до освіти і до актуалізації питання захисту прав дітей, залучення «всіх дітей» до отримання якісної дошкільної освіти та виховання, формування соціальної згуртованості, про що йдеться у Висновках Ради з соціальних аспектів освіти та професійної підготовки від 2010 року, витягах та резолюціях Європейської Комісії від 2010 року, офіційних документах Європейського Союзу від 2011 року, у програмах розвитку освіти Європи до 2020 року тощо. З економічної точки зору політика Європи в галузі дошкільної освіти та виховання має чітку мету, підпорядковану загальному інтересу забезпечення ефективного, сталого та системного розвитку економічних показників [415, с. 15].

З приводу цього в одному із висновків Ради Європейського Союзу було зазначено: «Європа стикається з моментом трансформації в суспільстві. Криза зруйнувала роки економічного і соціального прогресу і негативно позначається на економіці Європи, послаблюючи її. Водночас з процесами, що відбуваються у суспільстві, розвиток світових тенденцій (глобалізація, обмеженість ресурсів, застаріння старих устроїв) відбувається, швидко формуючи нові довгострокові вимоги до освіти. Відтак ЄС має взяти на себе відповідальність за своє майбутнє, здійснюючи інвестиції в освіту починаючи з найпершої її ланки – дошкільної» [422, с. 3].

Стратегія ЄС 2020 є визнанням того, що вчорашні рішення Європейського Союзу у сфері освіти не відповідають потребам та не вирішують кризи, яка виникатиме на певному етапі розвитку та формування європейського виміру освіти. База знань і інновацій, стійкості і соціальної згуртованості не може розвиватися ізольовано. Пріоритети в цьому аспекті є взаємозалежними. Відтак, застосування когерентних (взаємопов'язаних) підходів до освіти, професійної підготовки і безперервного навчання мають особливе значення та розглядаються як способи реалізації концепції «поліпшення життя громадян», соціальної інтеграції та забезпечення як особистісної самореалізації так і офіційного працевлаштування [422, с. 3]. Крім того, послуги ECEC розглядаються як засіб для вирішення демографічних проблем старіння населення [450], для створення робочих місць шляхом розширення участі жінок на ринку праці та в якості заходів щодо сприяння гендерній рівності шляхом забезпечення працевлаштування жіночої частини населення через створення умов для поєднання жінкою роботи та сімейних обов'язків [453];[420].

З точки зору освітньої перспективи підвищення якості дошкільної освіти та мережі освітніх установ цієї галузі розглядається як необхідна умова для забезпечення високого освітнього рівня дітей та основа для забезпечення концепції «безперервного навчання»: «Дошкільна освіта та виховання відіграє вирішальну роль в створенні основи для вдосконалення компетенцій майбутнього громадянина ЄС, що дозволяє нам формувати більш кваліфіковану робочу силу, здатне гнучко реагувати на технологічні зміни. Беззаперечним є той факт, що якщо дитина залучена до якісної дошкільної освіти та виховання, вона в результаті має кращі освітні показники, а рівні базових навичок відповідають критеріям міжнародних тестів, таких як Міжнародної програми оцінки освітніх досягнень учнів (PISA – Programme for International Student Assessment) і Міжнародне дослідження якості читання та розуміння тексту (PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study) [457, с. 1].

Відтак, як свідчить аналіз, провідною лінією освітньої політики Європи у професійній підготовці дошкільних педагогів на сучасному етапі є забезпечення постійного професійного розвитку та «освіти впродовж життя» [408]. За дослідженням Головного директорату освіти і культури, за проектом якого вивчались професійні компетентності дошкільних педагогів у Європі, історично ідея «освіти впродовж життя» з самого початку була пов’язана насамперед з поняттям «освіта дорослих» а уже згодом концепція поширилась на всі освітні ланки. Вперше увагу на «освіті дорослих» було акцентовано на другій Всесвітній конференції ЮНЕСКО «Освіта дорослих в умовах мінливого світу» в м. Монреалі, у серпні 1960 року. Освіта для дорослих передбачає отримання освіти з особистісною метою – «освіта для грамотності» та освіта необхідна для професійної діяльності – «професійно-технічна підготовка» [415, с. 12].

Зазначимо, що в документі також вказувалось на те, що в тому вигляді, в якому освіта дорослих була в той період часу існувала небезпека того, що освіта дорослих може стати незбалансованою, оскільки наростала невідповідність між зростаючими професійними вимогами та рівнем технічних навичок [633]. Раціональним підходом в освіті дорослих було рішення про врахування двох факторів такої освіти: вплив зовнішніх вимог суспільства та врахування потреб громади на місцевому рівні (з урахуванням культурного аспекту); для забезпечення соціальної справедливості і рівних можливостей «освіти для всіх», освіта дорослих повинна мати безперервний характер [415, с. 12].

У наступні десять років, дискурси навколо «освіти впродовж життя» варіювались від розуміння цього процесу як «права вчитися і мати рівний доступ та можливості для навчання впродовж життя, і до підкреслення того, що така освіта забезпечуватиме працевлаштування людини [635]. З 1990-х років, освіта дорослих та політика «освіти впродовж життя» стали тісно пов’язаними темами і розглядались уже в контексті глобалізації економіки та ринкових відносин.

Зміщення акцентів від «освіти дорослих» до «освіти впродовж життя» можна відстежити в Маастріхському договорі від 1992 року [526], і підкреслене в «Білому документі з розвитку, конкурентоспроможності та зайнятості: виклики та подальші кроки у 21-му столітті») [447, с. 16]. В документі наголошується, що в контексті глобалізації, інформатизації, розвитку комунікативних технологій професійна підготовка в усіх сферах життя не може обмежуватися сукупністю знань та навичок «знаю як» (know-how) [448, с. 16]. Освіта повинна розглядатися як життєво тривалий процес навчання – «безперервне навчання», повинна бути життєво важливою для кожного члена суспільства [526] тож у компетенції національної освітньої політики кожної країни та громадян створення всіх необхідних умов для такого навчання) [447, с. 16].

Крім того, в 1995 році Європейська комісія представила «Білий документ «Освіта і підготовка кадрів: викладання і навчання для вивчення економіки» [449], в якому було визначено новий набір європейських амбіцій в галузі освіти. Комісією було започатковано «відкриття нових шляхів для оцінки навичок» [449, с. 37], як обов'язкової складової для забезпечення якісного безперервного навчання. Комісією було ініційовано створення Європейського соціального фонду, за яким передбачалась розробка експериментальних проектів з акредитації (перевірки рівня) навичок різних працівників в установах, заводах, освітніх закладах держав-членів [449].

У монографії Л. П. Пуховської, в якій одним із аспектів дослідження стали витоки сучасної загальноєвропейської освітньої політики та розвиток педагогічної освіти в умовах формування європейського освітнього простору стосовно взаємовпливу суспільних вимог до педагогів у контексті європейського виміру, відмічено що: «…західноєвропейське суспільство перебуває в пошуках нових цінностей, пов'язаних із взаєморозумінням, співробітництвом, злагодою...». Як наслідок утвердження цих цінностей відбулося утворенням полінаціональної, полікультурної, поліетнічної та полі лінгвістичної Європи, а підготовка нової генерації вчителів-європейців ставши вимогою суспільства утворила нову історичну реальність – єдиний європейський освітній простір [286, с. 26-27]. Концептуальні засади такого простору були закладені на рівні міністрів освіти провідних країн Європи ще у 1988-89рр. прийняттям спеціальних резолюцій щодо розбудови спільного освітнього простору в Європі, якими було сформовано дві домінуючі концепції європейської освіти – концепція ЄС та Ради Європи, що є основоположними для освітньої політики всієї Європи та кожної окремої європейської країни зокрема [286, с. 27]. Відповідно до першої концепції, яка спрямована на пошук спільності, єдності та загальності в розвитку національних систем освіти, в освітній політиці Європейського Союзу виокремлено п'ять базових положень розвитку освіти: багатокультурна Європа, мобільна Європа, Європа професійної підготовки для всіх, Європа навичок, та Європа, яка відкрита для світу (детальніше див. Додаток Е). Всі означені положення концепції хронологічно представлені декларативними та звітними документами Болонського процесу.

За концепцією ж Ради Європи освітня політика спрямована на формування європейської свідомості через призму виховання семи аспектів ціннісного виховання: готовність до порозуміння, повага до європейських правових обов'язків в контексті дотримання прав людини, відкритість до різних культур, воля до мирного співіснування, турбота про екологічну рівновагу в Європі та світі, готовність до захисту свободи, демократії та прав людини, воля до забезпечення миру. Додатково зазначимо, що дослідниця розглядає освітню політику не лише в межах європейського освітнього простору, а в контексті процесів глобалізації освітньої сфери і професійної підготовки педагогів в тому числі, що відображає вплив світової освітньої політики на сферу вищої освіти в цілому [286, с. 29-30].

Науковий інтерес становлять базові положення освітньої концепції як Ради Європи так і ЄС, які практично реалізуються через освітню політику (положеннях документів Болонського процесу) та функціонування і активну діяльність провідних інституцій педагогічної освіти (Європейської асоціації педагогічної освіти, Європейської комісії, Головного директорату освіти і культури при Європейській комісії, Організації економічного розвитку та співробітництва тощо). Положення концепцій Ради Європи і ЄС є ціннісними орієнтирами у професійній підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, а тому можуть слугувати критеріальним параметром порівняльної характеристики особливостей професійної підготовки дошкільних педагогів дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Проаналізуємо, яким же чином кожне із зазначених положень обох освітньої політики реалізуються у системі професійної підготовки педагогів у країнах Європи в цілому. Аналізуючи зміст положень першої освітньої концепції необхідно звернутись до передумов їх формування, а саме до аналізу ключових документів, директив, декларацій Болонського процесу у історичній ретроспективі. У працях І. І. Бабин аргументовано презентує аналіз стратегії та тенденцій розвитку вищої освіти України та Європи в контексті загальноєвропейської освітньої політики, яка представлена низкою міжнародних документів про співпрацю у сфері вищої освіти на період до 2020 р. [17] Серед головних документів вчений виокремлює Сорбонську Декларацію, підписану міністрами Франції, Німеччини, Італії і Великої Британії 25 травня 1998 року в м. Сорборн (Франція). Декларація фактично заклала перші фундаментальні положення створення європейського освітнього простору, перспективним завданням було забезпечити існування такої європейської системи вищої освіти у Європі, яка б була конкурентоспроможною та привабливою для представників усіх країн світу і водночас сприяла б збереженню культурних та наукових традицій у європейській освіті [17].

Наступним етапом освітньої політики ЄС стало прийняття основних концептуальних засад європейського освітнього простору. Підписаний 19 червня 1999 року, міністрами 29 європейських країн в італійському місті Болонья документ отримав назву «Болонська декларація», а всі процеси і заходи пов'язані з його реалізацією «Болонський процес». Декларація стала основним документом, що використовувався для встановлення загальної рамки з модернізації і реформування європейської вищої освіти, нею країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року. Передбачалось, що у межах цього простору мають діяти єдині вимоги до визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що істотно підвищить конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг.

На окрему увагу у контексті дослідження проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи заслуговують цілі, які передбачали інтеграцію систем професійної підготовки педагогів в загальноєвропейський освітній простір, а саме:

1. Покращення міжнародної прозорості навчальних програм (курсів) і визнання кваліфікацій шляхом поступового узгодження циклів підготовки (навчання) та наближення до рамки кваліфікацій ЄПВО;

2. Сприяння мобільності студентів, викладачів та наукових працівників;

3. Розроблення загальної системи ступенів – першого циклу (ступінь бакалавра) з терміном навчання не менш аніж три роки та другого циклу (ступінь магістра) з терміном навчання не менше двох років (детельніше див. Додаток Ж) [328].

Власне, визначені цілі формували концепцію відкритості у системах педагогічної освіти; мобільності на основі культурологічного підходу в освіті; концепцію «стандартизованої педагогічної підготовки», тобто розробки стандартів для педагогічної освіти, які відповідали б загальноєвропейським вимогам.

Головними результатами роботи Європейської Комісії у лютому 2001 року було визначення трьох стратегічних цілей для реалізації завдань Лісабонської конвеції – формування європейського освітнього простору та розробки засобів його імплементації, які представлені у зведеній таблиці 3.3.

Подальші документи та декларації лише утверджували, закладені у Болонській декларації освітні концепції, які визначали напрями та особливості реформування систем педагогічної освіти у державах - членах ЄС. Так, у травні

Таблиця 3.3

Стратегічні цілі реалізації завдань Лісабонської конвеції

Цілі	Зміст	Засоби
1. Підвищення якості та ефективності освітньої системи та системи професійної підготовки у Європі	Важлива для формування більш компетентного та динамічного суспільства	Вдосконалення освіти педагогів та тренерів, що передбачає функціонування педагога не лише як «ретранслятора знань», а як особи, яка здійснює супровід в освітньому маршруті кожної особистості, що потребує постійного оновлення навичок відповідно до концепції «освіти впродовж життя»; Формування адекватних навичок для «суспільства знань»: оволодіння різними телекомунікаційними та іншими видами інформаційно-комінікаційних технологій (ІКТ) у зв'язку з традиційними професійними знаннями та навичками; окрім професійної компетентності та технічних навичок постає необхідність формування соціальних та особистісних компетентностей; Забезпечення доступу до ІКТ технологій з метою сприяння отримання «освіти для всіх», забезпечення освітніх установ необхідним обладнанням та устаткуванням; педагоги повинні володіти навичками користування новітніми технологіями навчання та сприяти прагненню інших набути такі ж вміння; Збільшення наукових та технічних досліджень, сприяння до проведення наукових досліджень та технічних розробок на всіх рівнях держави та Європейського Союзу в цілому
2. Забезпечення всіх доступом до освітніх та професійних систем	Ціллю передбачено адаптацію освітньої системи до світової концепції «освіти впродовж життя»	Створення відкритого освітнього середовища, що передбачає демократизацію освітньої та професійної систем, інклюзію; як формальна так і не формальна освіта в цьому аспекті повинні бути загальновизнаними; Навчання повинно бути привабливим: передбачає як особистісну мотивацію до постійного освітнього та професійного розвитку так і зовнішню (ініційовану роботодавцем), що проявляється у сприянні кар'єрного росту при отриманні альтернативних форм освіти; Активне громадянство, рівні можливості та соціальна згуртованість є пріоритетними для побудови активного суспільства
3. Відкритість освітніх та професійних систем для світу	Передбачає реагування освітніх та професійних систем на зміни як на місцевому (локальному), так і на загальнодержавному та міжнародному рівнях, які пов'язані з підвищенням мобільності та міграційних процесів	Підвищення взаємозв'язку між практикою, наукою та суспільством, що передбачає сприяння співпраці між освітніми інститутами, науковими дослідженнями та економікою; Розвиток духу співробітництва: створення сприятливого середовища для інноваційного бізнесу та старт-апів, що передбачає навчання навичок започаткування та ведення бізнесу в освітніх та професійних системах; Вдосконалення вивчення іноземних мов: вивчення іноземних мов вбачається не лише у особистісних цілях але й для збільшення мобільності в та конкурентоспроможності в Європі; Збільшення рівня мобільності в Європі за рахунок впровадження освітніх програм та програм удосконалення професійної підготовки; обмін інформацією у межах Європи тощо;

		Покращення кооперації (співробітництва) для розвитку «Європи без кордонів» в освіті та професійному навчанні.

Джерело: Educational Council. The concrete future objectives of education and training systems. – Report from Education Council to the European Council, Brussels, 14 February. – Nr. 5980/01. – P.1-16.

2001 року на Конференції міністрів європейських країн в Празі зроблено оцінку прогресу в розвитку ЄПВО, а також прийнято важливе рішення щодо створення Групи супроводу Болонського процесу (BFUG) із представників країн-підписантів і Європейської комісії та визначено стратегії подальшого розвитку Болонського процесу, а саме: сприяння навчанню впродовж життя; залучення вищих навчальних закладів та студентів; підвищення привабливості ЄПВО.

Нові завдання для європейської педагогічної освіти відкрила доповідь Європейської Комісії «Про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі (Стокгольм, 2001), яка містила пропозиції щодо спільних дій країн-членів ЄС у сфері освіти до 2010 р. Ця доповідь стала першим документом, що пропонує стратегію розвитку національних освітніх політик, включаючи такі спільні цілі як:

1) підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС;

2) спрощення доступу до усіх форм освіти впродовж життя;

3) посилення відкритості систем освіти європейських країн до всього світу.

Вагомий акцент на знаннях, навичках та компетенція особистості, як показників та результатів «освіти впродовж життя», з метою забезпечення працевлаштування всіх громадян був поставлений у положеннях Лісабонської стратегії (Рада Європейського Союзу, 2000., Європейська комісія, 2000., 2010). На сучасному етапі, вважаючи європейський вимір обов'язковою передумовою реалізації Лісабонської стратегії в останнє десятиріччя розробники наполегливо працюють над обґрунтуванням концепції європейського виміру в XXI ст. На думку учасників конференції «20 років підтримки студій європейської інтеграції» (Брюссель, вересень 2009 р.), концепція європейського виміру включає три складові, пов'язані з: а) інформацією; б) усвідомленням та ідентичністю; в) умінням вибудовувати зв'язки один з одним (див.Додаток З) [252, с. 11].

На Берлінській конференції міністрів європейських країн, яка відбулася у вересні 2003 року, було визначено пріоритети розвитку ЄПВО на 2005-2007 роки:

- забезпечення якості на інституційному, національному і європейському рівнях;
- початок запровадження двоциклової системи; визнання ступенів і періодів навчання, включаючи отримання студентами вищих навчальних закладів «Додатку до диплома» європейського зразка автоматично і безплатно для усіх випускників з 2005 року;
- розроблення рамки кваліфікацій ЄПВО;
- запровадження в ЄПВО докторського ступеня як третього циклу;
- сприяння тісному взаємозв'язку між ЄПВО і Європейським науковим простором (ЄНП).

У Берлінському комюніке міністри зобов'язали Групу супроводу Болонського процесу підготувати детальні звіти щодо прогресу в запровадженні проміжних пріоритетів і організації аналітичного звіту перед наступною конференцією міністрів у 2005 році.

У 2004 році Єврокомісією були затверджені «Єдині європейські/Спільні принципи визначення учительськихх компетентностей та кваліфікацій» [504, с. 50], покладені в основу єдиної структури європейської якості педагогічної освіти. Основоположні риси цієї структури були викладені у доповіді робочої групи «Удосконалення освіти вчителів та інструкторів» (2004 р). Вони передбачають такі вимоги до освіти та професійного розвитку вчителів:

– *наявність вищої університетської* або *еквівалентної їй професійної освіти* як умова вступу до педагогічної професії;

– *формування професійних компетентностей* у контексті перспективи неперервної освіти та розвитку;

– *процес неперервного професійного розвитку* як справа спільної відповідальності індивідів та інституцій у рамках партнерства вчителів, шкіл, роботодавців, асоціацій батьків учнів та освітніх адміністрацій;

– *мобільність педагогів* як невід'ємна складова їх професійної освіти та розвитку на всіх її етапах. Вона розглядається як чинник, що сприяє розвитку оптимального навчального середовища для учнів, а тому належним чином визнається та оцінюється;

– *формування європейського виміру педагогічної освіти* як важливої складової її змісту;

– *надання належної професійної підтримки* тим, хто здійснює педагогічну освіту;

– *ефективна підтримка розвитку нових наукових досліджень* у сфері освіти структурами загальноєвропейського рівня [504, с. 74].

У травні 2005 року в Бергені міністрами обговорено проміжні досягнення Болонського процесу. Групою супроводу підготовлено аналітичний звіт та визначено пріоритети розвитку ЄПВО до 2007 року: посилення соціального виміру і зняття перешкод для мобільності; запровадження стандартів і рекомендацій із забезпечення якості; запровадження національних рамок кваліфікацій; присвоєння та визнання спільних ступенів; створення можливостей для гнучких траєкторій навчання, включаючи процедури визнання попереднього навчання.

В контексті розвитку Болонського процесу відбувалося зміщення акцентів з «освіти впродовж життя», в концепції якої спочатку передбачалось зовнішнє управляння цього процесу на «освіту впродовж життя», в концепції якої закладено індивідуальну особистісну мотивацію до постійного навчання.

В контексті створення суспільства знань, Європейська комісія приділяє особливу увагу створенню розвитку Європейської кваліфікаційної рамки (ЄКР) (European Qualifications Framework (EQF)) в галузі педагогічної освіти. Метою ЄСК є сприяння співвідносності та визнання кваліфікацій, які отримують громадяни. Здійснюватись цей процес повинен шляхом об'єднання кваліфікаційних рамок і систем між національними та галузевими рівнями [451].

Ключова мета ЄКР полягає в забезпеченні «освіти впродовж життя», що сприяє ефективному застосуванню знань, умінь і компетенцій. Компетенції, в цьому розумінні, вийшли за рамки використання знань (когнітивної компетентності) і навичок (функціональна компетентність), а охоплюють особистий вимір (знання людини, як вести себе в конкретній ситуації) і етичний вимір (наявність певних особистих і професійних цінностей). Як підкреслено в положеннях Європейської Комісії, різні виміри компетентності повинні розглядатися не ізольовано, а інтегровано, а відтак розвиток компетентності розглядається як «здатність людини використовувати і поєднувати свої знання, навички, особисті та етичні компетенції відповідно до різних вимог, які виникають у конкретному контексті, ситуації або проблеми» [451, с. 11].

За дослідженням, Л. П. Пуховської ЄКР у контексті педагогічної освіти – це узагальнена довідникова рамка, що: «…дозволяє європейським країнам взаємоузгоджувати національні рамки кваліфікацій. Практично ЄРК постає у вигляді своєрідного інструмента переводу національних кваліфікацій у більш простий і зрозумілий для сприйняття національними суб'єктами формат. У ньому не відтворено національну специфіку, а значить, і національні межі у сфері освіти і, в кінцевому рахунку, професійної кваліфікації. Пошук мови опису європейської системи кваліфікацій здійснюється в межах Болонського і Копенгагенського процесів» [288].

Серед важливих документів щодо реалізації завдань європейської освітньої політики та забезпечення функціонування ЄКР у сфері педагогічної освіти є удосконалення документу «Спільні Європейські принципи щодо вчительських компетентностей і кваліфікацій» («Common European Principles for Teacher Competence sand Qualification» [459]), який був розроблений робочою групою експертів держав-учасниць, з метою виокремлення та конкретизації трьох основних сфер компетентності педагога: (1) співпраця з іншими; (2) робота із знаннями, технологіями та інформацією; (3) робота в суспільстві та із суспільством.

Перша сфера вчительських компетентностей (*співпраця з іншими)* передбачає запровадження інклюзії як складової соціальних цінностей з метою розвитку потенціалу кожного учня. Педагоги повинні мати психолого-педагогічні знання, зокрема – знати психологічні особливості вікового розвитку людини тощо, а також володіти міжособистісними й кооперативними вміннями та активно застосовувати їх у роботі з учнями й колегами [288] іншими партнерами в сфері освіти [415, с. 13].

Друга сфера компетентностей (*робота із знаннями, технологіями та інформацією)* означає здатність вчителя до відтворення, управління та критичного аналізу різних видів інформації із залученням з педагогічною метою цифрових, педагогічних і навчальних умінь. Зокрема, володіння вчителем педагогічними вміннями передбачає створення й управління навчальними середовищами, збереження інтелектуальної свободи, активне запровадження в навчальний процес засобів ІКТ тощо [288]. Робота та співпраця із суспільством на місцевому, регіональному, національному, європейському і більш широкому глобальному рівнях [452, с. 78].

Третя сфера компетентностей (*робота в суспільстві та із суспільством)* пов'язана з громадянськими функціями вчителів. Як відповідальні професіонали вони мають працювати з громадою, сприяючи європейській мобільності і співпраці, а також заохочувати інших до розвитку міжкультурної поваги і діалогу [288]. Педагоги повинні усвідомлювати основні європейські цінності, а саме поваги до різноманітності суспільства і бути спроможними тісно співпрацювати з колегами, батьками та широкою європейською громадськістю [415, с. 13]; [455, с. 4].

Як зазначає Л. П. Пуховська, обґрунтовані положення гармонізували з європейською стратегією підняття якості освіти та запровадження спільних стандартів якості для оптимізації систем освіти й навчання в Європі. Учителю в цих процесах відводилася роль посередника (фасилітатора) щодо самонавчання і розвитку ключових компетентностей засобами різних способів організації навчальної діяльності, включаючи індивідуальні та колективні, спрямовані на співробітництво [288].

Конференція міністрів європейських країн в Лондоні, яка відбулася 17-18 травня 2007 року, означила віху в створенні першого правового органу Болонського процесу – Європейського реєстру із забезпечення якості (EQAR) відповідно до стандартів і рекомендацій Європейської асоціації із забезпечення якості (ENQA). У Лондоні розглянуто досягнення у соціальному і глобальному вимірі Болонського

процесу. Тож, згодом після конференції у «Висновках Ради освіти» від листопада 2007 року, які були підготовлені для Ради Європи, пріоритетними напрямами діяльності Ради Європейського Союзу було визначено вдосконалення якості професійної підготовки педагогів та педагогічної освіти в цілому. Вкотре в Рекомендаціях було підкреслено необхідність вдосконалення педагогічних компетенцій та необхідність сприяння формування професійних цінностей та ставлень через визначені Радою Європейського Союзу вимоги до педагога [387, с. 3.], а саме:

- предметні знання (маються на увазі знання спеціалістом предметів зі своєї спеціальності);
- педагогічні вміння, до яких належать вміння здійснювати навчання в гетерогенних (різнорідних за контингентом) класах; використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій – Information and communications technology (ICT)); навчання трансверсійним компетнтностям (так звані «загальні навички», які ще називаються предметно незалежними або трансверсійними (розгалуженими, різнобічними, перехресними [322]), бо вони не формуються конкретними навчальними предметами. До них належать: комунікація, розв'язання проблем, лідерство, здатність навчатися); створення безпечних привабливих шкіл (йдеться про створення безпечного сприятливого освітнього середовища);
- загальна культура/сприйняття (відношення) до рефлексивної практики, дослідницьке (пошукове), інноваційне, спільне (засноване на співробітництві), автономне (індивідуальне) навчання [397, с. с. 3].

Ще в одному з важливих для педагогічної освіти документі Європейської Ради і Представників Урядів країн-членів «*Про поліпшення якості педагогічної освіти*» («On improving the quality of teacher education», 15 November 2007) [420] ключовими положеннями визначено, що:

- численні соціальні, культурні, економічні та технологічні зміни в суспільстві спричиняють нові вимоги до вчительської професії, зумовлюючи потребу в розвитку «*більш компетентнісно центрованих підходів*» (more competence-centred approaches) *до навчання, а також у збільшенні уваги на результатах навчання;*
- для набуття ключових компетентностей упродовж життя учні мають отримати більшу навчальну автономію і взяти на себе відповідальність за власне навчання. Більше того, у кожний клас можуть прийти учні з найрізноманітніших соціальних контекстів, здібності яких дуже різняться. Для того, щоб вчителі були спроможні пристосувати свої навчальні методи до потреб учнів, необхідно постійно *модернізувати свої професійні уміння і розвивати нові;*
- нові вимоги до вчителів пов'язані не тільки з необхідністю *розвитку нових навчальних середовищ, нових підходів до навчання, а також з вимогою високого вчительського професіоналізму*. Збільшення автономії шкіл та розбудова відкритих навчальних середовищ передбачає збільшення відповідальності вчителя за зміст, організацію і моніторинг навчального процесу, а також власний неперервний професійний розвиток;
- педагогічні навчальні заклади, викладачі і школи зіткнулися з новими викликами щодо розвитку і впровадження програм професійної підготовки майбутніх і працюючих вчителів. Для того, щоб системи педагогічної освіти були здатні вирішити ці виклики, *необхідна краща координація між різними ланками педагогічної освіти* – від базової освіти і підготовки (initial education) – через підтримку на ранньому етапі вчительської кар'єри (induction) – до післядипломного професійного розвитку;

- в окремих країнах назріла гостра необхідність *залучити до вчительської професії нових людей*, включаючи кваліфікованих фахівців з інших професій. При цьому частина вчителів має або перевчитися, або полишити вчительську професію. Підняття якості педагогічної освіти може зробити вчительську професію привабливою в сенсі кар'єрного зростання [288].

Окрема стаття Рекомендацій, присвячена традиційним і новим вимогам до вчителів, які мають формуватися у всіх ланках педагогічної освіти для забезпечення здатностей і спроможностей вчителів у таких напрямах:

- створювати безпечне і привабливе шкільне середовище на засадах взаємної поваги і співробітництва;
- ефективно працювати в гетерогенних класах, у яких навчаються учні з різних соціальних і культурних верств, мають різноманітні здібності й потреби, зокрема потреби у спеціальній освіті;
- працювати в тісному співробітництві з колегами, батьками, широкою громадою;
- брати участь у розвитку школи або навчального центру за місцем роботи;
- розвивати нові знання, бути інноватором на основі рефлексивної практики й досліджень;
- упроваджувати інформаційно-комунікаційні технології для вирішення різноманітних професійних завдань, зокрема і ті, що сприяють власному професійному розвитку;
- стати автономною особистістю, яка навчається з метою власного неперервного професійного розвитку;
- розвивати ключові компетентності до рівня, що є необхідним у певних умовах, відповідно до Рекомендацій Європейської Комісії щодо ключових компетентностей [288].

Міністрами визначено подальші пріоритети розвитку ЄПВО до 2009 року: створення реєстру національних агенцій із забезпечення якості; стратегія покращення глобального виміру; розроблення національних планів дій із сприяння соціальному виміру [17].

У контексті дослідження професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи на особливу увагу заслуговує також Льовенське Комюніке «Комюніке конференції Європейських Міністрів, відповідальних за вищу освіту «Болонський процес 2020 – Простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі», організоване в м. Льовен / Лувен-ла-Нев, 28-29 квітня 2009 року. Лідерами Льовенського Комюніке було обґрунтовано необхідність впровадження в практику вищих навчальних закладів Європи концепції «освіти впродовж життя», яка сприятиме розширенню участі в системі вищої освіти, а також стимулює творче становлення та розвиток фахівців, впровадження інновацій через оновлення професійних навичок громадськості. Міністрами були визначені основні труднощі реалізації новітньої концепції «освіти впродовж життя», які пов'язані з відсутністю: координації реформ у системі вищої освіти вищих закладів освіти на національному рівні та європейському; належного фінансування; викладацьких кадрів з відповідною кваліфікацією тощо [407].

Водночас по завершенню була прийнята резолюція про визначення стратегії розвитку європейської вищої освіти на найближчих десять років, якою передбачено подальшу розробку та впровадження концепції безперервної освіти і навчання (lifelong learning and education); розробку механізмів та визначення умов забезпечення якості вищої освіти на рівні державної політики та практичної реалізації цієї політики в межах окремої країни; організацію освітнього процесу базованого на особистісно-орієнтованому навчанні через формування

компетентності майбутнього фахівця, впровадження інновацій для регіонального розвитку, розробка і впровадження різних форм європейської вищої освіти у різних галузях. Важливим стратегічним напрямом вивчення було [407].

Щодо дошкільної освіти та виховання у Висновках Ради Європейського Союзу від 26 листопада 2009 року було підкреслено необхідність та важливість розробки керівниками освітніх закладів та педагогами сприятливого освітнього середовища на різних рівнях освіти для формування міжкультурної компетенції з метою залучення до освіти дітей іммігрантів та дітей із малозабезпечених сімей [421]. Означена компетенція забезпечувала реалізацію однієї з трьох ключових педагогічних компетентностей, представлених у документі та цілком співвідносилась з Рамкою ключових компетентностей для освіти впродовж життя [394].

Результатом Будапештсько-Віденської конференції, проведеної європейськими міністрами освіти у Будапешті та Відні, 2010 р. стала «Декларація про європейський простір вищої освіти». Ключовими позиціями Декларації були: актуалізація концептуалізації професійної підготовки у напрямку формування компетентності; організація навчання, яке забезпечує студентів можливостями отримання знань, умінь і компетенцій необхідних для побудови їхньої кар'єри та життя, як громадяна демократичних країн, а також для їх особистісного розвитку. Окрім того, в Декларації вкотре було акцентовано увагу на необхідності створення середовища, освітнього зокрема, що надихає до роботи та навчання, сприяти навчанню, орієнтованому на студента, як способу розширення можливостей студентів усіх форм навчання, забезпечуючи найкраще рішення для сталих та гнучких траєкторій навчання. [385].

Важливим для дослідження реалізації цього стратегічного напряму європейської освітньої політики у сфері вищої педагогічної освіти став проект «Курікулум педагогічної освіти в країнах ЄС» («The Teacher Education Curriculainthe EU», 2010 [626]), який реалізовувався у фінському університеті Ювескюля на замовлення Європейської Комісії. За результатами проекту, на центральному (урядовому) рівні в усіх країнах ЄС визначено такі групи компетентностей: *предметні компетентності, педагогічні компетентності, компетентність щодо інтеграції теорії і практики, компетентність щодо оцінювання якості.* Одначе на рівні закладів педагогічної освіти визначено більшу кількість спільних компетентностей, а саме: 1) предметні компетентності; 2) педагогічні компетентності; 3) компетентність щодо інтеграції теорії і практики; 4) компетентність щодо взаємодії та співробітництва; 5) компетентність щодо оцінювання якості; 6) компетентність у сфері мобільності; 7) лідерська компетентність; 8) компетентність щодо неперервного навчання і навчання упродовж життя.

У межах проекту обґрунтовано структуру кожної групи компетентностей та визначено особливості їх вияву в різних країнах Європейського Союзу, а саме:

предметні компетентності включають уміння структурувати і перебудовувати предметні знання; уміння інтегрувати предметні й педагогічні знання; застосування творчих стратегій для роботи з предметними знаннями тощо;

педагогічні компетентності – це застосування різноманітних стратегій навчання і викладання; підтримка самостійного навчання; використання різноманітних навчальних методів; стимулювання соціоемоційного і морального розвитку студентів; стимулювання мультикультурних очікувань і розумінь; викладання в гетерогенних (неоднорідних) класах; керування навчанням учнів, їх підтримка тощо;

компетентності щодо поєднання теорії й практики: уміння інтегрувати теоретичне і практичне навчання; здатність використовувати навчання, яке базується на дослідженні; використання педагогічно керованої навчальної практики; уміння отримувати інформацію і розвивати знання, підтримка дослідницької спрямованості, проведення дослідження тощо [288].

Досить плідним у плані реалізації європейської стартегії розвитку вищої педагогічної освіти було Бухарестське Комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти», м. Бухарест, 26 та 27 квітня, 2012 р. Серед закладених в освітянську сферу концептуальних положень:

- мультикультурного підходу до забезпечення рівного, у документі уточнено, **розширенного доступу** до вищої освіти, яка є передумовою суспільного прогресу та економічного розвитку; відповідно до «Декларації» основна частина вступників і випускників вищих навчальних закладів повинна відображати різноманітність населення Європи;
- індивідуалізація навчання через створення **соціального виміру** вищої освіти, зменшення нерівності і забезпечення адекватних послуг для підтримки для студентів, консультування та керування, гнучкі навчальні траєкторії та альтернативні шляхи доступу тощо;
- сприяння **студентоцентрованому навчанню** у вищій освіті, що характеризується інноваційними методами викладання через залучення студентів як активних учасників процесу свого власного навчання;
- формування компетенністних фахівців визначено у тому, що за положеннями Декларації сьогоднішні випускники мають поєднувати наскрізні, мультидисциплінарні та інноваційні навички і компетентності з сучасним спеціальними професійними знаннями, що дасть можливість їм задовольняти більш широкі потреби суспільства та ринку праці. Таким чином європейські високопосадовці прагнуть покращити **здатність до працевлаштування (employability)** та особистий і професійний розвиток випускників протягом усієї їх кар'єри;
- **ще однією стратегією освітньої політики Європи є забезпечення якості** вищої освіти, яка є надзвичайно важливим аспектом для побудови довіри та посилення привабливості пропозицій ЄПВО, у тому числі забезпечення закордонної освіти; концепцію **освіти впродовж життя** визнано пріоритетною в реалізації стратегічного розвитку професійного навчання. У підсумковій декларації зазначено, що безперервне навчання є одним з важливих чинників для гнучкої реакції на запити мінливого ринку праці. Вищі навчальні заклади відіграють провідну роль у реалізації концепції освіти впродовж життя, забезпечуючи на лише передачу знань і сприяючи регіональному розвитку, а й створюючи умови для безперервного розвитку професійних компетенцій та формування інтегрованих знань через забезпечення міждисциплінарних зв'язків між дисциплінами професійного та інших (психолого-педагогічного, гуманітарного, соціально-економічного) циклів дисциплін» [460].
- пріоритетами у забезпеченні відкритого і незалежного функціонування автономних і підзвітних вищих навчальних закладах, що обирають академічну свободу у документі визнано **фінансування та урядування (governance)** у вищій освіті, які здійснюватимуться через вдосконалення механізмів та інструментів фінансування розвитку більш ефективних структур урядування (governance) та управління (management) у вищих навчальних закладах.
- закладено концепцію вищої освіти, яка повинна бути відкритим процесом, в якому студенти розвивають інтелектуальну незалежність та упевненість в собі поряд з професійними знаннями та навичками. Займаючись академічним навчанням і

дослідженнями, студенти повинні набувати здатність упевнено оцінювати ситуації та обґрунтовувати свої дії на основі критичного мислення.

- наголошено на продовження розробки **рамок кваліфікацій (qualifications frameworks)**; вони покращують прозорість і дають можливість системам вищої освіти стати більш відкритими та гнучкими.

За положеннями Європейської Ради відповідальність за реалізацію освітньої політики у сфері освіти та професійної підготовки несуть члени-держави Європейського Союзу, які повинні здійснювати конкретні кроки щодо розробки механізмів адаптації освітніх систем до нових вимог [405, с. 3].

Для практичної реалізації означених у документах положень Радою Європи та Європейським парламентом запроваджено чимало міжнародних проектів та програм обміну. До однієї з таких програм належить програма ініційована Європейською комісією та розроблена за підтримки Європейської асоціації педагогічної освіти «Сократ та Коменський» (Socrates/Comenius). Основна мета програми передбачала збільшення мобільності педагогів та педагогічного персоналу для вивчення досвіду професійної підготовки та практики роботи у країнах Європи. Програма передбачала кілька етапів. На першому етапі, який був пов'язаний з розробкою механізмів розширення Європейського виміру в шкільній освіті. Результатами першого етапу було запровадження системи залучення педагогів до міжнародної співпраці та діяльність програми в межах освітньої системи. За Висновками Комітету Міністерства освіти Європи (1987) щодо педагогічної освіти, а саме післядипломної освіти педагогів державам-членам Європейського Союзу було запропоновано розробити чіткі цілі такої освіти, розробити взаємозв'язок між програмами післядипломної освіти та програмами професійного розвитку, збільшити можливості отримання післядипломної освіти забезпечення безперервності між базовою та післядипломною педагогічною освітою [585].

Більш вагомим кроком в реалізації означених положень була «Резолюція Ради та Міністерства освіти щодо Європейського виміру», прийнятої в 1988 році за положеннями якої було розроблено систему конкретних заходів щодо розширення Європейського простору освіти, саме: адаптація шкільних програм, навчально-методичне забезпечення, професійне навчання та підготовка педагогів, сприяння налагодженню контактів між учнями та педагогами з різних країн [585]. Обидва документи містять положення, яким послуговуються до сьогодні та представлені у сучасних програмах міжнародного співробітництва у педагогічній освіті, а саме в програмі «Comenius», де окреслено інформацію щодо педагогічного обміну, педагогічного забезпечення, співпраця між професійними педагогічними освітніми інститутами (закладами різного типу), організація курсів для викладачів. Означене залишається ключовим у впровадженні третього етапу програми «Comenius» [589, с. 13].

Із запровадженням програми «Сократ» у 1995 році ситуація щодо кооперації у педагогічній освіті набула нового якісного рівня, було досягнуто дві амбітні цілі програми: відбулося розширення Європейського освітнього простору в педагогічній та загальній освіті та як результат підвищено якість освіти в цілому, що сприяло визнанню того, що педагогічні кадри є невід'ємною цільовою групою програми. Так, результатами реалізації програми було:

- базова педагогічна освіта була спрямована на реалізацію у рамках програми «Еразмус», відбулися прогресивні зміни у розробці навчальних планів; сформовано Тематичну мережу європейської педагогічної освіти;
- реалізація завдань післядипломної освіти була спрямована на реалізацію у першому етапі програми «Коменський»;

- післядипломна освіта педагогів спрямована на забезпечення інтеркультурної освіти планувалось реалізувати на другому етапі програми «Коменський»;

- щодо базової мовної освіти педагогів, передбачалось, що це завдання реалізовуватиметься в межах програми «ЛІНГВА»(Lingua) [589, с. 16-17].

Основними здобутками програми «Коменський» та «ЛІНГВА» стало запровадження відкритого доступу до європейської післядипломної освіти через збільшення мобільності педагогічних кадрів на національному рівні, а також запровадження визнання участі педагогічних працівників у індивідуальних грандах як одного із якісних способів підвищення кваліфікації національними агенціями педагогічної освіти. Тож, в результаті реалізації завдань всіх програм рівень педагогічної освіти в межах європейського виміру якісно змінився та забезпечив налагодження тісної співпраці між освітніми інституціями не лише між країнами-членами, але й іншими країнами Європи.

За дослідженням Л. П. Пуховської, чільне місце в покращенні педагогічної освіти та реалізації завдань європейської освітньої політики займають такі міжнародні проекти педагогічної освіти як: проект Організації економічного співробітництва та розвитку «Визначення та відбір компетентностей» (2005), довготривалий проект Європейської Комісії «Настроювання освітніх структур у Європі», матеріали проекту «Курікулум педагогічної освіти в країнах ЄС» (2010), а також проекти, присвячені дослідженню мовної педагогічної освіти в Європі (2002, 2004). У методології цих проектів, як зазначає дослідниця чільне місце посідає визначення конкретних рекомендацій щодо сприяння процесу забезпечення якості педагогічної освіти та професійної мобільності, а також обґрунтування конкретних характеристик компетентностей педагога (у контексті предметної мовної специфіки) [288].

У контексті дослідження Л. П. Пуховської на увагу заслуговує також проект проект DeSeCo – був визначений учасниками як доповнювальний до вже чинних міжнародних порівняльних досліджень, таких, як PISA (Програма міжнародної оцінки учнів) тощо. Він також гармонізує з європейською стратегією освіти упродовж життя в аспекті визначення кроскультурних ключових компетентностей як таких, що є рамковими для довготривалої оцінки компетентностей, необхідних для успішного життя і праці в суспільстві. Кожна ключова компетентність може бути кваліфікована як така, що має примножувати соціальні цінності й особисті досягнення, відповідаючи при цьому важливим вимогам різноманітних життєвих ситуацій [288]. Л. П. Пуховська відзначає, що в цьому дослідженні було виокремлено три широкі взаємопов’язані між собою категорії компетентностей, що базуються на загальних цінностях демократії і стабільного розвитку: інтерактивне використання засобів у взаємодії; взаємодія в гетерогенних групах та автономна дія [288]. Проектом було розроблено категоріальної схеми ключових компетентностей та ідеї рівневої природи компетентностей [174].

Отже, як свідчить аналіз основних документів Болонського процесу (висновків, рекомендацій, звітів) освітня політика Європи спрямована на формування єдиного освітнього простору в Європі, навколо якого вибудовувались національні стратегії розвитку вищої освіти, а контексті даного дослідження розвиток педагогічної освіти і професійної підготовки дошкільних педагогів зокрема. Зазначимо також, що хоча положення європейських документів з освітньої політики у сфері педагогічної освіти не зосереджені безпосередньо на вимогах до компетентності дошкільного педагога, але забезпечують чіткі уявлення про основні компетентності, якими повинна володіти особа залучена до сфери дошкільної освіти в цілому. Окрім того за європейською концепцією педагогічний персонал усіх ланок

освіти завжди буде виступати фасилітатором провідних ідей освітньої політики не лише на місцевому рівні але, як засвідчує досвід європейських організацій та проектів педагогічної освіти, і на європейському та світовому.

Погоджуємось з висновками вітчизняних дослідників щодо перебігу інтеграційних процесів у Європі, особливості яких полягають у тому, що політика європейського виміру в педагогічній та шкільній освіті спрямовується на розвиток нової якості європейської освіти й характеризується новими параметрами, в основі визначення яких є культурні цінності (демократія, права людини, громадянськість, свобода, рівність, моральність) і принципи сучасної педагогічної діяльності (відкритість, толерантність, діалог , довіра, справедливість тощо). Результатом нової якості освіти стає формування нової культури громадянина полікультурної Європи [252, с. 11].

Аналіз здійснених досліджень доводить, що розвиток педагогічної освіти у країнах Європи відбувається не спонтанно у тісному взаємозв'язку із загальноєвропейською освітньою політикою, яка корелює освітню політику держав-членів ЄС. Освітня політика ЄС та Ради Європи у сфері педагогічної освіти дає підстави виокремити основні напрями в яких вона здійснюється відносно професійної підготовки педагогів, і дошкільних в тому числі, у країнах Західної Європи. До них належать:

1. ***Ціннісно-орієнтаційний,*** який презентовано концептуальними положеннями ЄС про багатокультурну Європу, у всіх положеннях концепції Ради Європи. Закладено ціннісні орієнтації концепції освіти в Європі та пріоритетами професійної підготовки дошкільних педагогів (спрямування професійної підготовки педагогів) – готовність до порозуміння, повага до європейських правових обов'язків в контексті дотримання прав людини, відкритість до різних культур, воля до мирного співіснування, турбота про екологічну рівновагу в Європі та світі, готовність до захисту свободи, демократії та прав людини, воля до забезпечення миру.

2. ***Інституційний***, означений в положенні «Європа професійної підготовки для всіх» та положення про формування загальноєвропейської свідомості і передбачає забезпечення функціонування системи професійної підготовки педагогів у країнах Європи та надання можливості отримання професійної освіти у різних освітніх інституціях – формальних, неформальних та інформальних, з метою забезпечення рівного доступу до високоякісної освіти всіх бажаючих залучитись до професійної діяльності в дошкільній галузі.

3. ***Системно-структурний,*** реалізований у положенні про «мобільну Європу» та і передбачає адаптацію та уніфікацію окремих аспектів функціонування системи професійної підготовки педагогів у різних країнах Європи (особливості професії, кваліфікації, дипломів, терміну навчання) зі збереженням регіональної та національних традицій.

4. ***Технологічно-концептуальний***, визначений у положенні про «Європу навичок» і спрямований на затвердження, впровадження, вироблення та розвиток нових концептуальних підходів професійної підготовки дошкільних педагогів педагогів – наприклад впровадження мультикультурного підходу, поступовою його зміною на особистісно-орієнтований, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний і до практико-орієнотованого, освіти заснованої на дослідженнях тощо).

5. ***Стратегічний***, базові засади напряму сформульовані у положенні «Європа, яка відкрита для світу» та передбачає уніфікацію стандартів педагогічної освіти, їхню розробку, виявлення чинників, пошук механізмів та принципів адаптації стандартів педагогічної освіти до Європейської кваліфікаційної рамки з метою

зміцнення зв'язків та налагодження співробітництва у сфері вищої освіти з іншими європейськими країнами.

3.4. Європейська кваліфікаційна рамка як орієнтир якості професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Освітня політика, яка визначає правове забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та концепції освіти дошкільних педагогів взаємопов'язані та беззаперечно формують загальні вимоги до професійних стандартів у педагогічній сфері, які узгоджуються з Європейською кваліфікаційною рамкою (ЄКР).

В контексті зазначеного, важливо встановити сутність Європейської кваліфікаційної рамки, визначити її функціональні особливості. Європейська кваліфікаційна рамка (ЄСК) це інструмент, який забезпечує співставлення та порівняння систем кваліфікацій в країнах Європи. В ньому визначено вісім загальноєвропейських рекомендованих рівнів професійної підготовки фахівців, які описані у формі результатів навчання: знання, вміння та компетенції. Це дозволяє будь-яким національним кваліфікаційним вимогам, національним кваліфікаційним рамкам різних країн адаптуватися до рівнів професійної підготовки прийнятих у Європі. Учні, випускники, педагоги і роботодавці можуть використовувати ці рівні, щоб зрозуміти і порівняти кваліфікації, присвоєних в різних країнах і в різних системах освіти і професійної підготовки. [521].

В контексті дослідження необхідно також зупинитись на визначенні таких аспектів як аналіз поняття «професійні стандарти», розгляд якого неможливий без вивчення «Підсумкового звіту з правового забезпечення та професійних стандартів» (далі по тексту Звіт Європейської комісії), підготовленого робочою групою Європейської комісії з професійної підготовки фахівців (Х. Шранкел, К. Бол, Ґ. Зіль) [548].

Розбудова світового й європейського освітнього простору, гармонізація національних систем освіти, зокрема, педагогічної, в умовах розвитку ринку освітніх послуг актуалізують проблеми еквівалентності кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо. А цев свою чергу, породжує стрімкі процеси стандартизації педагогічної освіти [125, с.73]. Аналізуючи поняття «професійні стандарти» зазначимо, що у Звіті воно потрактовується у різних контекстах. В загальному розумінні «професійний стандарт» – це термін, який відноситься до професійних або кваліфікаційних категорій, тобто будь-яка форма офіційного опису категорії «кваліфікація / спеціальність» [409, с. 4-5]; «професійні стандарти» в європейському розрізі це – співвідношення результатів професійної підготовки з освітньою стратегією та навчальним процесом, що і визначає Національну кваліфікаційну рамку професійної підготовки [409].

За результаттами досліджень вітчизняних науковців-компаративістів існують різні погляди на те, що можна вважати за професійними стандартами педагога [125, с.74]. Так, С. Інгварсон вважає, що професійним стандартом потрібно називати очікувані від педагога знання та вміння. Більшість вчених розглядають професійні стандарти як орієнтири для існуючої професійної практикита використання засобів, які необхідні для реалізації освітньої мети. На думку Б. Кліанхенсі та Л. Інгварсен, професійні стандарти — це засоби, які є оптимальними еталонами найбільш важливого у педагогічних знаннях і практиці, а також інструменти для забезпечення умов для певного рівня освітніх досягнень [125, с.74].

Відповідно до останніх робіт Г. Сайкерса та Р. Пластріка, стандарти є інструкціями, які часто використовуються для реалізації множинних цілей:

- як єдиний зразок для організації певної діяльності;
- як правила, яких необхідно дотримуватись;
- як індикатори, які виражають певну інформацію;
- як ідеальні зразки;
- як принципи, на основі яких здійснюється процес тощо.

Однак розробка окремого нормативного зразка є динамічним і проблематичним аспектом стандартів, який залежить від політики, а також технічних процесів для створення спільного еталону [125, с. 74-75].

У європейському освітньому просторі сформувалось і коло науковців, які критично відносяться до впровадження стандартів і заперечують твердження про те, що стандарти можуть ґрунтуватися на опосередкованих (нейтральних) технічних аспектах з урахуванням природи педагогічного знання як контекстного і особистісно пов'язаного явища. Такий підхід, на думку критиків, може призвести до створення лінійного та причинно-наслідкового зв'язку між педагогічними діями вчителя й успішністю студентів; існує небезпека упущення контекстних факторів (Д. Балл, Р. Прінг) [125,с. 75]. Висуваються критичні зауваження різного змісту:

- професійні стандарти вчителя розпорошують і фрагментують роль вчителя, а не презентують її як узгоджене інтегроване явище (М. Брундретт);
- виокремлення критеріїв поведінки вчителя та результатів його діяльності призводить до нехтування більш тонкими якостями і врахуванням ситуативних чинників;
- превалювання проголошених стандартів не є вищим за різноманітність педагогічної практики;
- забувається багатоаспектність та загальний характер педагогічних компетенцій (П. Ковей, С. Кларк);
- управлінський характер і директивний підхід у стандартах може призвести до ситуації, коли робота педагога зведеться до того, що він стане ретранслятором знань, який здійснює механічне тестування освітніх результатів студентів і стане просто виконавцем педагогічних дій (Дж. Смис, А. Доу);
- через специфікацію мети педагоги можуть поводити себе недостатньо етично стосовно фундаментальних освітніх цінностей, таких як альтруїзм, інтелектуальна незалежність тощо (М. Олсен) [125, с. 76].

У працях вчених різних країн — М. Ерот, М. Кохран-Смис, Д. Мак-Інтур та інших — наголошується на ризиках руйнування творчості й різноманітності педагогічної практики, зниження здатності педагогів адекватно реагувати на потреби студентів тощо [125, с. 76].

Із аналізу підсумовуємо, що «професійні стандарти» в європейському розрізі це – співвідношення результатів професійної підготовки з освітньою стратегією та навчальним процесом, що і визначає Національну кваліфікаційну рамку професійної підготовки. Відтак, у педагогічній теорії та наукових дискусіях у світовому та європейському просторах існує могутній напрям прибічників стандартно-орієнтованого підходу до навчання і професійної підготовки, що базується на компетенції і компетентностях. Вказуючи на великі труднощі щодо впровадження стандартів, вони називають їх об'єктивними через поєднання двох суперечливих принципів: фундаментальної і практичної спрямованості освіти. Перший забезпечує систематичність засвоєння знань, другий — їх практико-орієнтовану інтеграцію, що сумістити достатньо складно [125,с. 76].

Розробка професійних стандартів професійної освіти в країнах Західної Європи забезпечує якість професійного навчання, практики та обов'язків педагогів; сприяє поліпшенню якості навчання (організації педагогом освітнього процесу) і позитивно впливає на суспільне становища професії в цілому. Ключові елементи

якості організації навчального процесу презентовані в Національних стандартах педагогічної освіти Німеччини, Великобританії, ними визначено знання, вміння та обов'язки педагога на кожному етапі професійної діяльності: післядипломному, професійному, досвідченому рівні та досконалому. Стандарти та їх дескриптори являють собою аналіз ефективної професійної діяльності сучасного педагога-практика. Розробка стандартів постійно і динамічно узгоджується з практичною професійною діяльністю педагогів в освітніх закладах та теоретико-практичною підготовкою майбутніх фахівців у ВУЗі, з відділами професійної акредитації та реєстраційними органами, роботодавцями та професійними об'єднаннями. Кожен дескриптор (набір характеристик та вимог до професійної діяльності педагога) є зрозумілим кожному педагогу на різних рівнях професійної діяльності.

На сучасному етапі підходи до визначення та опису професійних стандартів у країнах Західної Європи характеризуються широкою різноманітністю. Відмінності, виявлені в таких аспектах:

(1) встановлення вимог до професійних стандартів, тобто чи мають вони вплив на розробку та написання навчальних програм;

(2) ступінь і масштаби офіційних документів та вимог до стандартизації системи підготовки фахівців, від високо стандартизованих систем, таких які були виявлені в Німеччині та Австрії, і до систем, в яких немає офіційних вимог до професійних і освітніх стандартів, таких які є у Великобританії;

(3) формулювання вимог національних професійних стандартів, включаючи критерії офіційних вимог до результатів навчання(освітньої стратегії), та особливостей навчального(виробничого) процесу і т.д;

(4) відношення (ступінь співвідносності) професійних та кваліфікаційних стандартів до кваліфікаційної рамки або інших офіційні документів пов'язаних з критеріями підготовки фахівців [409, с. 5].

Вітчизняні ж науковці (Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима) виокремлюють лише два протилежні підходи до визначення та формування стандартів професійної підготовки та способів їх впровадження.

Відповідно до першого – чітко сформульовані вимоги і стандарти, характерні для ля Великобританії та США; неодноразово піддавались критиці, оскільки зосереджені лише на індивідуальній діяльності педагога, а не на його цілісному професійному розвитку. Відзначається, що надмірне захоплення технічною стороною стандартів відокремлює освіту від життя суспільства. Наголошується та тому, що перше покоління стандартів підготовки і діяльності вчителя у Великій Британії ігнорувало питання цінностей та особистісних якостей педагогів, перебільшуючи при цьому значення змісту (Дж. Фурлонг , А. Харгрівс).

За другим підходом стандарти розглядаються, як характерні засоби для відтворення професійної діяльності, осмислення і керівництва професійними діями педагогів, а також для допомоги у визначенні можливостей розвитку і забезпечення індивідуальних освітніх потреб педагогів та потребна рівні школи (Р. Конвей, К. Холл, С. Пайк та ін.). [125, с. 78]. Для цього підходу характерним є широка інтерпретацією понять компетенції й компетентностей як показників продуктивності з наголосом на принципах і законах практичної діяльності.

Віддтак, в цілому можемо вилкремити бюрократичні та технічні підходи до розробки професійних стандартів професійної підготовки дошкільних педагогів, а також демократичні, відповідно яких впровадження та розробка стандартів різними інституціями на основі спільної кооперації органів державного управління, громадських організацій, закладів, які здійснюють професійну підготовку педагогів, закладів, в яких працюють педагоги тощо.

Систему професійних стандартів/вимог (або ж профілів) країн Західної Європи проаналізуємо з точки зору структурної характеристики, співвідношення навчальних результатів і навчального процесу, і в контексті розвитку НКР (національної кваліфікаційної рамки) та її специфічних характеристик у відповідній країні. Країни обрані для аналізу (Німеччина, Франція, Великобританія) характеризуються широкою різноманітністю у підходах до опису професійних стандартів. Відмінності, виявлені в таких аспектах: (1) встановлення вимог до професійних стандартів, тобто чи мають вони вплив на розробку та написання навчальних програм; (2) ступінь і масштаби офіційних документів та вимог до стандартизації системи підготовки фахівців, від високо стандартизованих систем, таких які були виявлені в Німеччині та Австрії, і до систем, в яких немає офіційних вимог до професійних і освітніх стандартів, таких які є у Великобританії; (3) формулювання вимог національних професійних стандартів, включаючи критерії офіційних вимог до результатів навчання (освітньої стратегії), та особливостей навчального(виробничого) процесу і т.д; (4) відношення (ступінь співвідносності) професійних та кваліфікаційних стандартів до кваліфікаційної рамки або інших офіційних документів пов'язаних з критеріями підготовки фахівців. Із аналізу підсумовуємо, що «професійні стандарти» в європейському розрізі це – співвідношення результатів професійної підготовки з освітньою стратегією та навчальним процесом, що і визначає Національну кваліфікаційну рамку професійної підготовки [409, с. 5].

Характеристику та особливості Національних кваліфікаційних стандартів в країнах Західної Європи в даній роботі здійснюватимемо за такими критеріями: форма та законодавча (юридична) характеристика професійних стандартів; відповідальні інститути; концепція освітньої стратегії (результати навчання /компетенції); значення освітньої стратегії значення навчального процесу в контексті професійних стандартів; стан розробленості НКР (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Характеристика та особливості Національних кваліфікаційних стандартів в країнах Західної Європи

Таблиця 3.4. Частина 1.	**Німеччина**
Форма та законодавча (юридична) характеристика професійних стандартів	Професійні стандарти (VET) описані (презентовані) через два документа, Керівництво освітнім процесом (Ausbildungsordnung) і Рамки навчального плану для професійних шкіл (Framework Curriculum for cocational schools). Разом вони визначають критерії необхідних для профдіяльності. Ausbildungsordnung розроблено соціальними партнерами(представників громадкості) та відповідними міністерствами в рівній пропорції. Framework Curriculum розроблений Постійними членами федеральних міністерств освіти.
Відповідальні інститути	Федеральне міністерство освіти і науки, Федеральне міністерство економіки, Інститут професійної освіти, соціальні партнери
Концепція освітньої стратегії (результати навчання /компетенції)	Освітня концепція виражена в різні аспектах компетентнісних стандартів, що були розроблені для професійної освіти (VET), в основі якої Концепція лідерства (Handlungskompetenz) Концепція лідерства (навички в дії) має на меті поступове набуття кваліфікації, яка характеризується чіткими вимогами про місце, тривалість і зміст навчання.

Значення освітньої стратегії в контексті професійних стандартів	Німецька кваліфікаційна система традиційно є внутрішньо-орієнтованою, хоча існує тенденція до концептуалізації освіти та розробки стратегії. Проте, Освітні результати (стратегія) визначаються в кожному професійному критерії (профілі) через Управління експертної перевірки Prüfungsverordnung, що пов'язаний з професійними профілями (Ausbildungsordnung) і державною освітньою політикою.
Значення навчального процесу в контексті професійних стандартів	Характеристика професійної діяльності включена до Рамок навчальних програм професійних шкіл в розділі «сфери діяльності», які власне складають навчальний процес.
Стан розробленості НКР	Загальноприйнята Національна кваліфікаційна професійна рамка, що зорієнтована на безперервне навчання, і що визначено стратегією нині розроблена в Німеччині. Версія проекту знаходилась в процесі впровадження та доопрацювання у 2010 році. Однією з важливих цілей Німецької кваліфікаційної рамки (DQR) є підтримка освітньої стратегії в системі стандартів, навчальних планах, оцінюванні

Таблиця 3.4. Частина 2.	**Франція**
Форма та законодавча (юридична) характеристика професійних стандартів	Всі французькі «Додатки до диплому» є офіційними (юридичними) документами, в яких охарактеризовано кожен диплом: - Контекст роботи - Професійний критерії - Компетенції пов'язані із професійною діяльністю, що описують критерії (вимоги) - Частина «відносної сертифікації», де охарактеризовано модулі (етапи) за якими відбувається експертиза, щоб сертифікація не обмежувалась лише номінальним отриманням свідоцтва про підготовку, в сертифікати також окреслено його цілі, та професійні обов'язки, які може і має право виконувати стажист
Відповідальні інститути	Управління сертифікації та соціальні партнери
Концепція освітньої стратегії/компетенції	Результати навчання (освітня стратегія) стосуються не формального, позакласного та формального навчання і характеристика освітніх результатів здійснена відповідно до виду навчання
Значення освітньої стратегії в контексті професійних стандартів	Освітня стратегія, яка відноситься безпосередньо до «стандартної типології» (знання, навички та вміння»). Результати навчання та кваліфікація «може бути перераховані в каталозі кваліфікаційних стандартів або будь якому іншому меморандуму про кваліфікацію». Перевага віддається групі стратегії. «Освітня може варіюватися залежно від системи кваліфікації і діяльність компетентного органу».
Значення навчального процесу в контексті професійних стандартів	Характеристики кваліфікацій представлені у всіх французьких «Додатках до диплому»
Стан розробленості НКР	Національна кваліфікаційна рамка вже існує

Таблиця 3.4. Частина 3.	**Великобританія**
Форма та законодавча (юридична) характеристика професійних стандартів	Національні стандарти праці (NOS) є первинним, базовим документом, в яких сформульовані вимоги до навичок та презентована інформації щодо структури професійної кваліфікації. Регулювання відбувається на національному рівні Англії, Шотландії, Уельсу і Північної Ірландії. Кожна земля має окреме законодавство у галузі освіти але в деяких випадках загальні процеси є спільними для всієї Великобританії, наприклад рекомендації державних органів про створення незалежних національних зборів.

Відповідальні інститути	Управління кваліфікації та навчальних планів, Шотландське управління кваліфікацій (SQA), Управління кваліфікації, навчального плану та оцінювання Уельсу (ACCAC), Рада з питань навчального плану, іспитів та оцінювання (CCEA), Агентство розвитку галузевих навичок (SSDA) і Рада з галузевих навичок, яка представлена шістьма роботодавцями (Постійно збільшується вплив роботодавців на систему освіти та її структуру). Крім того, за розробку кваліфікацій відповідає Управління професійного визнання та винагород. Торгівельні союзи мають прямі зв'язки з урядом з питань освіти та часто активно співпрацюють з Радою галузевих навичок.
Концепція освітньої стратегії/компетенції	В основі освітньої стратегії покладено підходи та принципи кваліфікаційних систем Англії та Північної Ірландії. З 1980-х рр, ця стратегія має широке визнання і впровадження.
Значення освітньої стратегії в контексті професійних стандартів	Національна освітня стратегія є похідною від практичної професійної компетенції. Вимоги до виконання професійних обов'язків визначають формулювання професійної кваліфікації.
Значення навчального процесу в контексті професійних стандартів	Національні професійні стандарти ґрунтуються на особливостях професійної діяльності та компетенції, і пов'язані з виробничим процесом.
Стан розробленості НКР	НКР існує цілком нетривалий час, і включає 9 рівнів (1 вступний рівень), уніфікація НКР з ЄКР в країні завершилась до 2010 р. Існує також ще одна Кваліфікаційна рамка та Залікова рамка, яка складається з кількох положень і кредитів, засновані на поєднанні принципу співставлення та співвідношення. До Національної професійної рамки кваліфікацій (НПРК) належить Національна кваліфікаційна рамка. НКР регулюється і додатково підтримується кваліфікаційної Управління кваліфікації та навчальних планів

Джерело: систематизовано автором на основі Comprehensive Report on Legal Regulations/ Occupational Standards. – Prepared by: Hanna Schrankel, IG Metall (DE), Claudia Ball & Gerald Thiel, DEKRA (DE). – електронний ресурс: режим доступу: www.project-predict.eu, с. 6-9

Отже, аналіз професійних стандартів у країнах Західної Європи, спосіб опису цих стандартів, освітніх стратегій тощо дозволяє стверджувати, що є два основних фактори, які позитивно впливають на розробку національних професійних стандартів відповідно до вимог ЄКР, це: орієнтація на освітню стратегію (результати навчання) та опора на виробничий процес.

Процес узгодження національних стандартів професійної підготовки – адаптація елементів національної освітньої системи до ЄКР – процес, який повинен реалізовуватись з урахуванням специфіки національного середовища. Процес створення національних професійних стандартів співвідносний з ЄКР і знаходиться в руках відповідальних осіб, що приймають рішення в країнах-членах Європейського Союзу, які відповідають за розробку Національної кваліфікаційної рамки (НКР або Національної системи кваліфікацій = НСК) – міністерств освіти, національних професійних асоціації та спілок, загальнодержавних та регіональних відомств з праці тощо. З метою оптимізації процесу адаптації НКР до ЄКР розроблено «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи для країн-членів ЄС», в яких ключовими позиціями є те, що:

- розрив між професійними стандартами і ЄКР повинен бути усунутий шляхом відповідності професійних стандартів з НКР;

- по-друге – члени Ради проекту, дотримуються думки про те, що деякі існуючі елементи в національних професійних стандартах можуть спростити процес

подолання суперечностей чи невідповідностей між професійними стандартами та ЄКР;

- необхідно враховувати елементи, які мають національну специфіку а відтак їх складно або й взагалі не можливо адаптувати до ЄКР.

Процес розробки НКР та узгодженість національних професійних стандартів цій рамці, можуть позитивно або негативно впливати на кінцеву автентичність взаємоузгодження НКР та ЄКР. Таким чином, національні професійні стандарти повинні відповідати НКР та сприяти адаптивності НКР до ЄКР. Означене визначає підходи та типологію професійних стандартів в країнах Західної Європи, тобто професійні стандарти формуються в межах НКР, а професійні стандарти формуються у співвідношенні до ЄКР [409, с. 4].

3.5. Стандарти та профілі професійної педагогічної освіти в країнах Західної Європи.

Наступним важливим етапом дослідження є визначення змістової сутності та особливостей категорії «професійні педагогічні стандарти». За положеннями Мельбурнської декларації «…національні професійні стандарти для педагогів це визначення суспільством того, що складає «якість педагога» та його діяльність. Це орієнтири, вимоги, які визначають роботу педагогів і визначають високу якість кожного етапу їхньої діяльності, забезпечують ефективне навчання в освітніх закладах 21-го століття, які дозволять поліпшити результати освіти для осіб, залучених в освітній процес. Стандарти реалізовуються шляхом визначення (окреслення) рамок (вимог), в яких чітко сформульовано вимоги до знань, практики і професійних обов'язків, які передбачені вимогами до професійної діяльності. Вони презентують загальноприйняті та обговорені аспекти професійної діяльності педагогів, які визначаються у ході дискусій між викладачами, педагогами, організаціями вчителів та вихователів, професійними асоціаціями та громадськістю. Стандарти педагогічної освіти є своєрідним індикатором розвитку професійної діяльності педагога, індикатором досягнення професійних цілей навчання, стандарти можуть використовуватися педагогом як рамка, за якою він може робити висновки щодо результативності професійної діяльності, стандарти допомагають розвивати в педагогові саморефлексію та самооцінку» [536]. Педагоги можуть використовувати стандарти для визначення рівня своєї професійної майстерності на поточному етапі та окреслювати перспективи свого професійного розвитку, формулювати наступні професійні устремління і досягнення. Стандарти сприяють професіоналізації навчання та підвищення статусу професії. Вони могли б також бути використані в якості основи для моделі професійної підзвітності, відповідно якої педагоги можуть продемонструвати відповідний рівень професійних знань, практики та обов'язків [213].

Вдаючись до аналізу специфіки формування Національних професійних стандартів педагогічної освіти в Європі варто зазначити, що вони формуються відповідно до чотирьох етапів: навчання, підготовки, підтримки і професійного розвитку педагогів. Етапи відображають континуум сучасного європейського педагога розвиток професійного досвіду від «бакалавра» через «молодого педагога» і до «практикуючого» та «лідера в професії». Національні стандарти педагогічної освіти в країнах Західної Європи є основою Акредитаційних програм для вихователів, вчителів початкової та загальноосвітніх шкіл, а також викладачів вищих навчальних закладів різних за формами власності. Випускники Акредитованих програм у означених країнах мають краще соціальне становище та статут на

противагу педагогам без акредитації, що вкотре доводить пріоритетність стандартизації освіти в Європі [495].

Стандарти професійної підготовки у країнах Європи виступають орієнтирами для професійної компетентності дошкільних педагогів у західноєвропейських країнах. За дослідженням вітчизняних науковців країнах-членах ЄС поширено три моделі визначення й організаційного запровадження вмінь і компетентностей вчителів, тобто стандартів сформульованих у формі кваліфікаційних вимог у системі педагогічної освіти [125, с. 76].

У *першій моделі* вміння та компетентності в педагогічній освіті визначені централізованим шляхом на національному рівні (Кіпр, Естонія, Німеччина, Великобританія). В цих країнах уряд, міністерство, або урядова інституція типу ради у сфері викладання визначають і регулюють компетентності, які мають бути включені в курікулум та інші документи педагогічної освіти.

Друга модель поширена у 18 країнах, де уряд створив певні вимоги для визначення професійної компетентності, але не визначає безпосередньо той комплекс компетентностей, який є наскрізним для навчальних програм і курсів педагогічної освіти (Австрія, Бельгія, Болгарія, Франція, Угорщина, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Іспанія, Швеція). Право вирішувати проблему запровадження тих чи інших компетентностей у програми педагогічної освіти за цією моделлю належить університетам.

За третьою моделлю (Чеська республіка, Фінляндія, Греція і Мальта) необхідні уміння і компетентності педагога не визначаються на національному рівні, але таке визначення є можливим на рівні окремих навчальних закладів [125, с. 77].

Відповідно моделей стандартів у європейських країнах формуються професійні профілі. У потрактуванні «***професійних профілів***» (*Professional profiles*) у контексті вивчення проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів послуговуємось визначенням обґрунтованим у в Дослідницькому документі (Research Documents) авторитетного у європейській педагогічній науці проекту SEEPRO – «Системи дошкільної освіти і виховання та професіоналізація в Європі» (Systems of Early Education/care and Professionalisation in Europe). Дослідження SEEPRO, ініціатором і координатором якого була Памела Оберхюмер (Pamela Oberhuemer), було зосереджено на кваліфікаційних вимогах до роботи дошкільних педагогів у 27 країнах Європейського Союзу. Дослідження здійснювалося у Баварському державному інституті досліджень дошкільної освіти в Мюнхені, фінансування здійснювалось Федеральним міністерством у справах сім'ї та молоді (German Federal Ministry for Family and Youth Affairs (2007) впродовж 2007-2009 рр.

Профілі професійної компетентності (*Professional competence profiles*): офіційні правила і/або національні чи регіональні законодавчі документи, в яких представлено перелік компетентностей, необхідних для роботи в закладах дошкільної освіти та догляду (освітні інституції для дітей від народження до шести років) [416, с. 41].

Розрізняють також ***профілі компетентності базової підготовки*** (*Competence profiles for initial training*): офіційні рекомендації, прийняті національними чи регіональними органами державного управління для закладів професійної підготовки, якими регулюються принципи та вимоги до базової підготовки майбутніх дошкільних педагогів. Ці профілі включають вимоги до компетентності. Вони не сфокусовані на описі змісту навчання (навчальні програми, списки предметів або навчальних матеріалів), а є дескрипторами професійних компетентностей, якими студенти повинні оволодіти [416, с. 41].

Відносно дошкільних педагогів у країнах Європи сформувалось шість типів ***професійних профілів***:

Перший профіль (примітка: порядок не має ієрархічної значимості) фахівець дошкільної освіти, який має право працювати з дітьми від народження до вступу до школи. Одним із прикладів є «вихователь дитячого саду» у Фінляндії. «Lastentarhanopettaja» працює в центрі раннього розвитку для дітей від народження до 6 – професійна команда покликана забезпечити головним чином медичні послуги, а також та медичний догляд із проведенням класів передшкільної підготовки 6-ти 7-ми річних дітей. Такі центри можуть функціонувати як в центрах розвитку так і при початковій школі. Іншим прикладом є «педагог раннього дитинства» в Словенії. «Vzgotijelj» може працювати – як у Фінляндії – в центрі раннього розвитку дитини (від народження до 6), або в першому класі початкової школи разом з учителем.

Другий профіль – характеризується наявністю попередньої початкової професійної освіти. Ці педагоги не підготовлені до роботи з дітьми до трьох років, але їхнє коло обов'язків передбачає відповідальність за групу / клас дітей двох або трьох років. «Kleuterleidster» або «institutrice de maternelle» у фламандській і франкомовної областях Бельгії кваліфіковані таким чином, як і основні практики на Кіпрі (nipiagogio), Чеській Республіці (učitelka), Греції (nipiagogos), Угорщині (óvodapedagógus), Італії (insegnante di Scuola dell'infanzia), Польщі (nauczyciel wychowania przedszkolnego) і Румунії (educatoare). Всі означені категорії працівників повинні мати вищу педагогічну освіту.

Третій профіль дозволяє випускнику вузу працювати в дошкільному закладі та початковій школі. У більшості випадків ці вчителі, що пройшли підготовку для роботи в початкових школах і дошкільних установах в секторі освіти, таких, як «Professeur de écoles» – у Франції або «вчитель початкових класів» в Ірландії, який також працює з 4 і 5-річними дітьми. Однією з головних проблем такого профілю є ризик того, що навчальний план початкової школи буде превілювати і негативно впливатиме на формування навчального плану для дітей дошкільного віку.

Четвертий вид профілю, професіонала дошкільної освіти це – соціальний педагог. Це набагато ширший профіль ніж аналогічний, наприклад, у Данії (paedagog) чи Німеччині (Erzieherin). Такі фахівці, можуть працювати не тільки з дітьми дошкільного віку, а й з дітьми шкільного віку та юнацтвом (у Данії) і з дорослими з особливими потребами. Основний професійний акцент робиться на соціальну педагогіку або соціальну роботу за межами системи освіти.

П'ятий профіль – це фахівець з роботи з немовлятами. В Угорщині, наприклад, основні фахівці, які працюють з дітьми до трьох років навчаються спеціально для того, щоб роботи тільки з цією віковою групою, як це є в Італії («educatrice») [387, 548, с. 58].

Остання група практиків-професіоналів з охорони здоров'я / догляду за дітьми до трьох років. У деяких країнах кваліфікації орієнтовані на дітей (наприклад, дитяча медсестра або дитячий педіатр, як і у Франції, Люксембурзі та Румунії), в інших це може бути загальна кваліфікація соціального робітника (помічника) для роботи з людьми різного віку (як у Болгарії, Польщі і Португалії).

Важливим у процесі розробки професійних профілів дошкільних педагогів у країнах Західної Європи є дотримання рамок, розроблених Європейською Організацією Економічного співробітництва та розвитку, до яких належать:

1. *Структура навчального плану* – відноситься до компетентності педагога у розв'язанні загальних цілей, застосуванні принципів і компетентностей для роботи з маленькими дітьми від народження до вступу до школи незалежно від інституції в якій працює дошкільний педагог.

2. *Кваліфікаційні рамки* стосуються професійної підготовки і професійного розвитку для всіх осіб, які залучені до системи дошкільної освіти, в тому числі помічник (асистент дошкільного педагога) та обслуговуючий персонал.

3. *Критерії якості* передбачають розробку критеріїв рівня якості, необхідного для всіх служб та працівників дошкільної галузі та способи розробки та оцінки передової практики.

4. *Рамками моніторингу та оцінки* забезпечується збір статистичних даних в сфері дошкільної освіти, систематично збирається фактаж та здійснюється оцінка всіх процесів, що відбуваються в системі дошкільної освіти, обговорення відбувається за участю всіх основних зацікавлених сторін – державних органів управління, роботодавцями, науковцями.

5. *Рамка управління* адресується освітньої політики щодо функціональних обов'язків та відповідальності на різних рівнях управління (наприклад, муніципальних, регіональних, національних) зв'язок політики раннього дитинства в ширшому контексті загальної освітньої політики країни (наприклад, освіти, соціального забезпечення, громадянство, рівність) [415, с. 34].

Конкретизуємо, які профілі у країнах Західної Європи сформовано для визначення професійної компетентності дошкільних педагогів. Перш за все зазначимо, що відповідно до результатів дослідження групи європейських науковців проекту SEEPRO, що профілі професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Європи можна умовно поділити на чотири групи:

А). Профілі професійних компетентностей, які функціонують на національному та регіональному рівнях і сформульовані, як для професійної діяльності, так і для професійної педагогічної освіти (спеціальності: вихователь дітей молодшого віку, шкільний учитель, дитяча медсестра і помічник по догляду за дитиною у Франції; сертифікований педагог дошкільної освіти і педагог по догляду за дітьми раннього дошкільного віку – у Англії та Уельсі);

Б). На національному та регіональному рівнях функціонують профілі компетентностей для професії, але не для професійної освіти чи навчання – це означає, що в країні функціонують профілі компетентностей для практиків, але немає додатково сформульованих офіційних профілів компетенностей для базової освіти (Румунія, Фінляндія);

В). На національному і регіональному рівнях сформульовано профілі компетентності дошкільних педагогів лише для професійної освіти та підготовки, але не для професійної діяльності (професії) (Данія, Бельгія, Швейцарія);

Г). Профілі професійних компетентностей не сформульовано ні на національному, ні на регіональному рівнях, не має офіційних вимог ні до професії на до професійної освіти дошкільних педагогів (Греція, Румунія, Італія) [416, с. 46].

Відповідно до представленої класифікації зазначимо, що в деяких європейських країнах (Франція, Велика Британія – Англія та Уельс, Бельгія, Нідерланди), офіційні профілі професійних компетентностей сформульовані для практикуючих дошкільних педагогів і складають основу профілів базової підготовки [416, с. 46-47]. За першою типологією кваліфікаційних вимог профілі компетентності для професійної освіти дошкільних педагогів формуються безпосередньо самими педагогами на основі їхньої власної професійної діяльності. Це означає, що кожен педагог виписує професійні компетентності опираючись на позитивний і негативний досвід своєї професійної діяльності, на основі аналізу виокремлює необхідні змістові блоки для програм професійної педагогічної освіти та надає складений перелік безпосередньо інституціям, які здійснюють професійну підготовку дошкільних педагогів. Така діяльність дошкільних педагогів є обов'язковою і регулюється офіційними розпорядженнями прийнятих на

загальнодержавному та регіональному рівні. Такий підхід до формулювання профілів професійної компетентності застосовується у Великій Британії, тобто ядро профілів компетентностей закладається практиками і є фундаментом професійних стандартів, які регулюють особливості здійснення професійної діяльності. Очікується, що такий підхід забезпечуватиме якісне оволодіння компетентностями впровадження ефективної практики дошкільної освіти у практику роботи дошкільного закладу. За такого підходу від агентств та університетів, які здійснюють професійну підготовку дошкільних педагогів, очікується відповідність педагогічної освіти до критеріальних вимог професійного навчання, які виписуються практиками [416, с. 46].

У Франції вимоги до профілю професійної компетентності «педагога сімейного типу/педагога по догляду за дітьми раннього віку(доглядальниць)» (Family day carer) перебувають у процесі розробки. Профілі компетентності для базової освіти формують на основі необхідних, виокремлених на основі практичної діяльності та досвіду, компетентностей. Між роботодавцями, закладами професійної освіти та органнами державного управління укладено домовленості про спільний моніторинг, контроль, розвиток та формулювання профілів професійної компетентності для майбутніх доглядальниць [416, с. 47].

Профілі професійних компетентностей не сформульовано ні на національному, ні на регіональному рівнях у Великій Британії відносно «асистента дошкільного педагога» та «педагога по догляду за дітьми раннього дошкільного віку» [416, с. 52]. У Франції вимоги до «асистента дошкільного педагога» прописані у програмах професійної підготовки [416, с. 52].

Важливим у започаткованому дослідженні буде зазначити, що професійні профілі та профілі професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи корелюються з рівнями програм професійної освіти. Віддтак, з огляду на те, що освітня політика Німеччини, Франції та Великобританії орієнтована на професійну підготовку з урахуванням вимог, представлених у Європейській кваліфікаційній рамці (Європейській рамці кваліфікацій), а також те, що розробка кваліфікаційних вимог до дошкільних педагогів у цих країнах перебуває в процесі динамічного розвитку, для характеристики та опису освітніх рівнів програм базової освіти використовуємо базу Міжнародного стандарту класифікації освіти (МСКО) (International Standard Classification of Education – ISCED) від 2007 року,. У сучасній версії МСКО 97, виокремлено сім рівнів освіти: МСКО 0: Дошкільна освіта; МСКО 1: Початкова освіта; МСКО 2: Середня освіта; МСКО 3: Загальна середня освіта; МСКО 4: Післяшкільна, профорієнтаційна освіта; МСКО 5: Вища освіта (перший етап); МСКО 6: Вища освіта (другий етап). Відносно професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи найчастіше звертатимемось до четвертого, п’ятого та шостого рівнів [416, с. 43].

Німеччина. З підписанням Сорбонської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Бергенського, Лондонського, Празького, Львановського комюніке у Федеративній Республіці Німеччині освіта стала пріоритетним напрямом у створенні європейського простору та забезпечення процесів інтеграції між країнами-членами ЄС. З 2001 року словосполучення «розвиток компетентності» у німецькій науковій педагогічній літературі стає найчастіше уживаним і замінив попередньо популярне термінологічне словосполучення «ключові кваліфікації» [331., с. 63]. У контексті впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці дошкільних педагогів головним вважається не просто сума засвоєних знань, умінь, навичок, а сформованість необхідних професійних компетентностей студентів, творчий підхід до своєї педагогічної діяльності, застосування міжпредметних знань, підготовленість до участі в елементарних наукових

дослідженнях, які дають можливість покращити дидактичну та виховну діяльність педагога [331, с. 64]. Як засвідчує дослідження О. В. Сулими розробка стандартів професійної освіти дошкільних педагогів у Німеччині відбувається відповідно до рамкової угоди 2002 року «Про освіту та атестацію вихователів дошкільних закладів», в якій наголошується на тому, що освітньою метою вихователів є розвиток здатності майбутніх педагогів до виховних, освітніх завдань та самостійного догляду за дитиною у будь-якій соціально-педагогічній сфері. Освіта повинна сприяти професійним компетентностям, пов'язуючи у собі професійні, фахові та соціальні компетенції [331, с. 64].

Поштовхом до розробки стандартів професійної освіти дошкільних педагогів та освітніх програм з дошкільної педагогіки став проект Фонду Роберта Боша (Robrt Bosch Stiftung) «Професіонали в дитячому садку» (Profis in Kitas 2008), у рамках якого впродовж п'яти років розробляли рамки-орієнтири для навчальних напрямів з дошкільної педагогіки, а також кваліфікаційні рамки, у яких було окреслено обов'язкові компетентності вихователів, а саме: праксеологічні, комунікативні, співпраці, креативні, інформаційно-медіальні та моральні компетенції [331, с. 67]. Так, німецький науковець Андрас Фрей таким чином характеризує комплекс професійних компетентностей дошкільних педагогів:

- ✓ праксеологічні – об'єктивне діагностування дітей, ефективне планування та чітка організація педагогічної діяльності, самоконтроль та самооцінювання результативності власної праці;
- ✓ комунікативні – технології спілкування педагога з дітьми, батьками та колегами, застосування певного стилю виховного впливу на дітей;
- ✓ співпраці – успішність суспільних спілкувань, мобілізація дітей до активної навчальної діяльності, усвідомлення педагогом особистої відповідальності за виховання дітей і дотримання загальнолюдських моральних норм в контактах з ними;
- ✓ креативні – творче відношення до педагогічної діяльності, застосування найбільш ефективних методів і прийомів у навчально-виховному процесі;
- ✓ інформаційно-медіальні – застосування сучасних засобів навчання і комп'ютерних технологій на заняттях;
- ✓ моральні – наявність загальнолюдської культури і вихованості педагога, відповідальне ставлення до виконання своєї педагогічної діяльності [331, с. 71].

Важливий аспект при розробці професійних стандартів дошкільних педагогів у Німеччині – врахування базових компетентностей педагогів: педагогічна, соціально-наукова, формування освітніх процесів, партнерства і соціального простору, творчої діяльності і групового менеджменту, спілкування, самостійної соціально-наукової роботи і досліджень, керівництва і менеджменту, а також компетентності професійного ставлення, міжкультурної компетентності.

Франція. Профілі професійної компетентності дошкільних педагогів, їх асистентів та педагогів по догляду за дільми раннього дошкільного віку та немовлятами у Франції передбачають лише базові теоретичні знання з різних дисциплін психолого-педагогічного циклу. Окрім профілів щодо теоретичних знань дошкільних педагогів формуються вимоги до практичної підготовленості, які укладаються на основі досвіду роботи з дітьми, спільно з батьками та їх рекомендаціями щодо вимог до дошкільного педагога, на основі обговорення проблеми формулювання професійних компетентностей дошкільних педагогів з колегами, національними та регіональними координаторами професійної підготовки дошкільних педагогів тощо [416, с. 56]. У професійному профілі компетентності «Professeur de écoles» дошкільних педагогів та вчителів початкових класів

акцентовано увагу на розвитку цивільної компетенції дітей, а тому фахівці повинні «формувати цінності Французької республіки з дітьми і їх батьками» [535].

Велика Британія. Аналіз педагогічних джерел, здійснений провідними вітчизняними компаративістами, Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятовим, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховською, О. В. Сулимою, щодо розвитку професійної компетентності у сучасного англійського вчителя дає змогу стверджувати, що на зламі століть серед британської наукової спільноти постійно дебатується ідея про педагога як носія освітніх і суспільних змін, суб'єкта історико-еволюційного процесу. Окреслюючи новий професійний контур учителя, дослідники зазначають, що для вирішення нових завдань освіти в умовах технологічно-інформаційного суспільства, яке стрімко змінюється, учителям необхідно виконувати наступні функції:

- забезпечувати свій постійний розвиток, включаючи вдосконалення знань і викладацьких умінь;
- усвідомлювати цінності і світоглядні настанови, які ведуть до створення здорового людського суспільства;
- брати активну участь у справах місцевої громади і суспільства в цілому;
- забезпечувати ефективне управління навчальним середовищем і ресурсами;
- уміти узгоджувати навчальні програми з потребами суспільства;
- уміти давати поради окремим дітям і управляти групами дітей;
- уміти вибирати і використовувати різні педагогічні методи;
- розумітися у різних науково-дослідницьких методологіях [125, с. 82].

Означенні вимоги проявляються у сформульованих у державних документах стандартах професійної компетентності педагога. Так, у результаті системних дій Міністерства освіти і науки Великої Британії у сфері педагогічної освіти були здійснені рішучі перетворення, зокрема, уведення державного переліку професійних компетентностей, визначених у Національному стандарті кваліфікованого вчителя та Національному курікулумі базової підготовки вчителя [125, с. 87]. Національний стандарт кваліфікованого вчителя Англії та Уельсу містить три розділи, в яких представлено сукупність ключових компетентностей за напрямами:

1) професійні цінності в діяльності вчителя, тобто ціннісна компонента професійної компетентності вчителя;

2) знання й розуміння, тобто знаннєва компонента професійної компетентності вчителя;

3) викладання, тобто вміннєва компонента професійної компетентності вчителя [125, с. 87-88].

В документі зафіксовано, що для отримання статусу кваліфікованого вчителя молоді спеціалісти мають володіти ґрунтовними знаннями і розуміннями в галузі свого предмета відповідно до ключових рівнів — КР навчання в школі (Базовий рівень; КР 1/2; КР 3; КР 4). Що ж до вимог до професійної компетентності дошкільного педагога, то в англійських стандартах вказується на те, що такий педагог (базовий рівень) повинен знати й розуміти мету, принципи, цілі навчання стосовно шести основних напрямів, зазначених у Національному курікулумі дошкільної освіти. До таких напрямів у документі віднесено:

1) особистісний, соціальний та емоційний розвиток дитини;

2) спілкування, мова, грамотність;

3) математичний розвиток;

4) знання й розуміння навколишнього світу;

5) фізичний розвиток;

6) творчий розвиток.

Від педагога дошкільної освіти вимагається також володіння знаннями, методами та відповідним ставленням, пов'язаними з Національною стратегією мовної та числової грамотності. Починаючи з 1998 року, цей курс англійського суспільства на підняття рівня мовної та числової грамотності всього населення країни впроваджується в усі ланки освітньої системи, інтегруючись з Національними навчальними програмами [125, с. 89].

У Великій Британії, в Англії зокрема, профіль професійної компетентності містить оцінку якості практичної діяльності «сертифікованого дошкільного педагога» (EYFS). Так, Національною кваліфікаційною рамкою визначено вимоги і до компетентності працівників дошкільної галузі, які працюють з дітьми від народження до п'яти років. У Рамках зазначено такі ключові принципи: а) кожна дитина – компетентний учень з самого народження, спроможний до гнучкості, здатності та наполегливості у процесі пізнання; б) діти вчаться бути сильними і незалежними на основі позитивної взаємодії з батьками або особами, які їх заміняють та педагогами, тож функція останніх полягає у побудові позитивних стосунків з дитиною; в) навколишнє середовище грає ключову роль в сприянні і розширенні дитячого розвитку та навчання, відтак завданням педагога є створення та забезпечення такого середовища; г) діти розвиваються і вчаться по-різному, кожен зі своєю швидкістю, оволодіваючи знаннями, уміннями та навичками на різних рівнях у різних сферах пізнання, а тому завдання педагога сприймати дитину такою як вона є, відповідно до її природного темпу пізнання довкілля [389].

Актуальні для сьогодення професійні компетентності дошкільного педагога формуються у Великій Британії у більшій мірі на основі концептуальних підходів до розвитку дітей дошкільного віку, аніж від інструкцій та технічних аспектів організації освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах. Директивні та інструктивні рекомендації щодо професійної діяльності сіформульовані у професійних стандартах дошкільних педагогів на основі безпосереднього практичного досвіду. При такому підході формування стандартів професійної компетентності як основи професійної підготовки та діяльності обмежують формальний підхід до написання стандартів, що визначає їх якість та максимальну наближеність до реального стану відповідності професійної підготовки до вимог Національної та Європейської кваліфікаційних рамок [389].

Отже, аналіз доводить, що Німеччина та Велика Британія мають науково обґрунтований, практично визначений і ретельно відпрацьований на національному або інституційному рівнях, комплекс стандартів професійної підготовки дошкільних педагогів. Проте, як засвідчує дослідження групи вітчизняних компаративістів, ступінь їх запровадження в практику залежить від контролю за цими процесами з боку урядових інституцій, а також від рівня зацікавленості і мотивації викладачів. Там, де урядові інституції контролюють вступ вчителів до професії, акредитують та оцінюють програми педагогічної освіти, комплекс викладацьких умінь і компетентностей є більш деталізованим [125, с. 77]. У Франції на рівні уряду сформовано перелік загальних вимог до підготовки педагогів в цілому, але перелік не конкретизується компетентностями.

Органи державного управління, громадські організації, які відповідальні за розробку Національної кваліфікаційної рамки та стандартів професійної підготовки дошкільних педагогів з урахуванням Європейської кваліфікаційної рамки, характеризується різноманітністю. До них належать: підрозділи у Міністерствах освіти та Міністерствах праці, зайнятості та професійного навчання, які відповідальні за професійну підготовку кадрів різних спеціальностей у Франції та Великій Британії, у Німеччині питаннями професійної підготовки в цілому

займаються не міністерства, а національні ради. Рада – в Великобританії, а також галузеві асоціації (наприклад, BITKOM) в Німеччині) [637, с. 119].

Стандарти розробляються не лише як орієнтири до професійної підготовки дошкільних педагогів, але й для опису переліку професійних компетентностей (результатів навчання). Професійні стандарти освіти дошкільних педагогів Німеччини, Франції та Англії зберігають свою автентичність та самобутність, відбиваючи національні традиції, особливості системи підготовки кадрів дошкільної освіти, водночас стандарти достатньо інтегровані у загальноєвропейський освітній простір та відповідають сучасним вимогам підготовки педагогічних кадрів у Європі та узгоджені з Європейською кваліфікаційною рамкою.

Висновки до третього розділу.

1. Концептуальні засади сучасної професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи обумовлюються комплексною метою педагогічної освіти – підготовка висококваліфікованого компетентного педагога, здатного реагувати на швидкозмінні вимоги суспільства, здатного гнучко діяти та якісно розв'язувати педагогічні задачі, що виникають у професійній діяльності, забезпечувати якісну освіту дітей дошкільного віку, сприяти збереженню їхнього психо-фізичного та духовного здоров'я та гармонійного всебічного розвитку. Багатовекторність тенденцій розвитку концептуальних підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів обумовлює існування широкого спектру наукових підходів, які концептуалізують професійну підготовку та сприяють її якості. багатовекторність обумовлює існування широкого спектру наукових підходів, які концептуалізують професійну підготовку та сприяють її якості. Серед найбільш пріоритетних наукових підходів, становлять групу більш традиційних підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів визначаємо: гуманістичний; культурологічний; компетентнісний, в контексті якого реалізуються технологічний, інформаційно-комунікативний та інформаційно-комунікаційний, практико- та дослідницько- орієнтовані підходи, модульна концепція, пов'язана з інтегрованим підходом. Серед інноваційних новими парадигмальними засадами характеризуються: концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії, в контексті якої реалізуються діалогічний підхід, що оснований на концепції «обміну знаннями та культурологічному підході, коуч-підхід, флеш-підхід (підхід «один постріл»); ГРІФІК- підхід.

2. Основними *напрямами* в яких здійснюється освітня політика та формуються кваліфікаційні вимоги в сфері професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи є: забезпечення базової освіти працівників галузі, особливо державного сектору; забезпечення ступеневої освіти відповідно до положень Болонської конвенції; забезпечення постійного професійного розвитку фахівців, залучених до освітньої діяльності в дошкільних закладах; забезпечення реалізації загальноєвропейської концепції професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу. Освітня політика ЄС та Ради Європи у сфері педагогічної освіти відносно професійної підготовки дошкільних педагогів здійснюється у країнах Західної Європи у п'яти напрямах:

1. ***Ціннісно-орієнтаційний,*** який презентовано концептуальними положеннями ЄС про багатокультурну Європу, у всіх положеннях концепції Ради Європи. Закладено ціннісні орієнтації концепції освіти в Європі та пріоритети професійної підготовки дошкільних педагогів (спрямування професійної підготовки педагогів) – готовність до порозуміння, повага до європейських правових обов'язків в контексті дотримання прав людини, відкритість до різних культур, воля до

мирного співіснування, турбота про екологічну рівновагу в Європі та світі, готовність до захисту свободи, демократії та прав людини, воля до забезпечення миру.

2. ***Інституційний***, означений в положенні «Європа професійної підготовки для всіх» та положення про формування загальноєвропейської свідомості і передбачає забезпечення функціонування системи професійної підготовки педагогів у країнах Європи та надання можливості отримання професійної освіти у різних освітніх інституціях – формальних, неформальних та інформальних, з метою забезпечення рівного доступу до високоякісної освіти всіх бажаючих залучитись до професійної діяльності в дошкільній галузі.

3. ***Системно-структурний,*** реалізований у положенні про «мобільну Європу» і передбачає адаптацію та уніфікацію окремих аспектів функціонування системи професійної підготовки педагогів у різних країнах Європи (особливості професії, кваліфікації, дипломів, терміну навчання) зі збереженням регіональної та національних традицій.

4. ***Технологічно-концептуальний***, визначений у положенні про «Європу навичок» і спрямований на затвердження, впровадження, вироблення та розвиток нових концептуальних підходів професійної підготовки дошкільних педагогів– наприклад впровадження мультикультурного підходу, поступовою його зміною на особистісно-орієнтований, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний і до практико-орієнотованого, освіти заснованої на дослідженнях тощо).

5. ***Стратегічний***, базові засади напряму сформульовані у положенні «Європа, яка відкрита для світу» та передбачає уніфікацію стандартів педагогічної освіти, їхню розробку, виявлення чинників, пошук механізмів та принципів адаптації стандартів педагогічної освіти до Європейської кваліфікаційної рамки з метою зміцнення зв'язків та налагодження співробітництва у сфері вищої освіти з іншими європейськими країнами.

3. Важливим засобом втілення загальноєвропейської освітньої політики у сфері професійної педагогічної освіти є ЄКР. Важливим у професійній підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи є здійснення цього процесу відповідно до сучасних вимог, що забезпечується стандартами професійної освіти.

Країни обрані для аналізу (Німеччина, Франція, Великобританія) характеризуються широкою різноманітністю у підходах до опису професійних стандартів. Відмінності, виявлені в таких аспектах:

(1) встановлення вимог до професійних стандартів, тобто чи мають вони вплив на розробку та написання навчальних програм;

(2) ступінь і масштаби офіційних документів та вимог до стандартизації системи підготовки фахівців, від високо стандартизованих систем, таких які були виявлені в Німеччині та Австрії, і до систем, в яких немає офіційних вимог до професійних і освітніх стандартів, таких які є у Великобританії;

(3) формулювання вимог національних професійних стандартів, включаючи критерії офіційних вимог до результатів навчання (освітньої стратегії), та особливостей навчального (виробничого) процесу і т.д.;

(4) відношення (ступінь співвідносності) професійних та кваліфікаційних стандартів до кваліфікаційної рамки або інших офіційних документів пов'язаних з критеріями підготовки фахівців. Із аналізу підсумовуємо, що «професійні стандарти» в європейському розрізі це – співвідношення результатів професійної підготовки з освітньою стратегією та навчальним процесом, що і визначає Національну кваліфікаційну рамку професійної підготовки.

Розробка професійних стандартів педагогічної освіти в країнах Західної Європи забезпечує якість професійного навчання, практики та обов'язків педагогів;

сприяє поліпшенню якості навчання (організації педагогом освітнього процесу) і позитивно впливає на суспільне становище професії в цілому. Ключові елементи якості організації навчального процесу презентовані в Національних стандартах педагогічної освіти Німеччини, Великобританії, ними визначено знання, вміння та обов'язки педагога на кожному етапі професійної діяльності: післядипломному, професійному, досвідченому рівні та досконалому. Стандарти та їх дескриптори являють собою аналіз ефективної професійної діяльності сучасного педагога-практика. Розробка стандартів постійно і динамічно узгоджується з практичною професійною діяльністю педагогів в освітніх закладах та теоретико-практичною підготовкою майбутніх фахівців у ВУЗі, з відділами професійної акредитації та реєстраційними органами, роботодавцями та професійними об'єднаннями.

Водночас, здійснений аналіз не є вичерпним з огляду на те, що потребують уточнення та ґрунтовного дослідження кваліфікаційні вимоги у кожній із країн Західної Європи, якісний аналіз яких можливий лише за умови їх опису в контексті характеристики особливостей становлення та функціонування системи професійної педагогічної освіти, що представлено у змісті наступного розділу.

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ.

4.1. Термінологічні особливості основних категорій системи професійної підготовки дошкільних педагогів.

Освітню політику країн Західної Європи у сфері дошкільної освіти та професійної підготовки фахівців можна чітко простежити у контексті історичного аналізу розвитку систем дошкільної та професійної педагогічної освіти країн, а особливості реалізації загальноєвропейських та національних стандартів педагогічної освіти – шляхом характеристики кваліфікаційних вимог працівників дошкільної галузі. Відтак, важливим етапом дослідження є функціонально-структурний аналіз означених категорій. Та, перш за все окреслимо термінологічне поле, яке включає поняття: система педагогічної освіти, моделі підготовки педагогів, освітня політика і нормативно правове забезпечення, форми здобуття освіти, кваліфікація та кваліфікаційні вимоги, базова педагогічна освіта, післядипломна педагогічна освіта, безперервна педагогічна освіта, типологія працівників дошкільної освіти, заклади або інституції професійної підготовки та типологія закладів, в яких працюють дошкільні педагоги.

У вітчизняних науково-періодичних виданнях наявні різні інваріанти категорії «система педагогічної освіти» у контексті аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів: це і система фахової підготовки майбутніх вихователів, яка являє собою цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність [157, с. 74]; і певна сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на формування особистості, або як «сукупність взаємопов'язаних, узгоджених, як єдине ціле функціонуючих педагогічних та інших за своєю природою (психологічних, управлінських, організаційних, матеріальних) явищ (підсистем, елементів), що позначаються на досягненнях необхідного педагогічного результату і цілеспрямовано використовуваних для цього [109] та ін. Що ж до європейських джерел, в яких визначено поняття «система педагогічної освіти» у певній мірі корелюється з поняттям «педагогічна освіта» [443], то в Міжнародній стандартній класифікації освіти представлено у такому формулюванні – офіційний комплекс заходів спрямованих на професійну підготовку педагогів до практичної діяльності і передбачає оволодіння педагогами певної системи знань, відношень, цінностей, поведінки і навичок, необхідних для навчання певного контингенту дітей, студентів, слухачів на відповідному освітньому рівні. [620]; система освіти і система педагогічної освіти охоплюють дошкільну, початкову, середню, повну загальноосвітню і вищу ланки, які становлять невід'ємну частину життя всіх громадян, та передбачають відповідну безперервну професійну педагогічну підготовку педагогів, регулювання якої здійснюється шляхом політичних, адміністративних, соціально-педагогічних чинників, спрямованих на формування професійної компетентності у галузі. Інше визначення, яким послуговуватимемось у дослідженні, знаходимо у працях французьких дослідників, які під системою педагогічної освіти розуміють сукупність історичних (традиції професійної підготовки, структури та етапності системи), адміністративних (інституції професійної підготовки, освітня політика та управління) та соціально-педагогічних умов (учасники), які спрямовані на забезпечення якісної професійної підготовки осіб освітньої сфери [443].

Система педагогічної освіти в будь-якій країні функціонує в контексті певної *моделі* (від лат. modulus – міра, зразок) [49, с. 171]. В дослідженні важливим є врахування кількох визначень даного поняття, так «педагогічна модель» являє собою систему об'єктів або знаків, які відображають певні суттєві якості системи-оригіналу є загальним відображенням явища, результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду [49, с. 171]. Під поняттям «модель освіти» розуміємо способи організації освіти, які складаються на основі державних та громадських підходів до їх функціонування [122, с. 193]. Конкретизуючи дане поняття зазначимо, що «модель освіти» – схематичне відображення освітньої практики в цілому або її фрагментів [49, с. 172]. Враховуючи те, що розрізняють три види моделей освіти (а) описову, яка відображає основний зміст, структуру, основні елементи освітньої практики; б) функціональну, яка відображає систему освіти і її зв'язки з соціальним середовищем; в) прогностичну, яка демонструє теоретично обґрунтований стан освітньої практики; під моделлю професійної підготовки в загальному розуміємо комплексну систему заходів, яка організовується і здійснюється державою [122, с. 193], спрямована на якісну та ефективну підготовку працівників певної галузі з метою забезпечення високих результатів професійної діяльності.

Функціонування ситеми педагогічної освіти безумовно пов'язане також із освітньою політикою, що представлена комплексом офіційних державних директив, положень, законів, рекомендацій тощо і які становлять нормативно-правове забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи. Відносно поняття «нормативно-правове забезпечення» в європейській науковій літературі найчастіше вживається у формулюванні «educational policy» [433]; [472, с. 7] або «policy documents» [415, с.15].

За визначеннями представленими в європейських наукових дослідженнях, присвячених освітній політиці в цілому «політика» (policy) розуміється як рішення, які призначені для регулювання (надання прав, повноважень, інструкцій для виконання чи обмеження у реалізації певного пакету законодавчих документів) подальших дій чи ініціатив у реалізації раніше прийнятих рішень [486, с. 9-10]. За визначенням європейського дослідника, Вейді Хеддеда (Wadi D. Haddad), процес розробки освітньої політики – планування в сфері освіти: певна сформована рамка, яка є ефективним засобом впровадження політичних рішень, які стосуються особливостей організації та функціонування певної ситеми освіти [486, с. 9]. Американський дослідник Стівен Міллер (Steven I. Miller) «політика» - історично обумовлені або загальноприйняті положення, сукупність законодавчих актів, які описують, приписують чи відміняють певний порядок дій, яким керуються у процесі діяльності; можуть стосуватися офіційних обов'язків, які визначаються на законодавчому рівні [432] у контексті нашого дослідження це можуть бути офіційні вимоги до кваліфікації, сертифікації та професійної підготовки дошкільних педагогів.

У Звіті Європейської комісії «нормативно-правове забезпечення» визначається як комплекс заходів спрямованих на:

- модернізацію навчальних планів, програм і підручників вищих навчальних закладів відповідно до основних європейських професійних стандартів та адаптація національної рамки професійних стандартів до європейської;
- оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання шляхом широкого впровадження у навчально-виховний процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, електронного контенту;
- оновлення змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів різних галузей;
- виробничого навчання для системи професійно-технічної освіти;

- розширення практики підготовки працівників за інтегрованими програмами (у тому числі за подвійними спеціальностями);

- формування вимог щодо обґрунтування необхідного фінансування та ресурсного забезпечення державних, регіональних та галузевих програм у системі освіти, контролю за їх реалізацією;

- розроблення та затвердження нових державних програм, зокрема моніторингу якості професійної та педагогічної освіти тощо [409, с. 3].

Важливим аспектом для обґрунтування та характеристики особливостей функціонування системи педагогічної освіти будь-якої країни світу є також диференціація понять пов'язаних з формою здобуття освіти. Так за визначенням Міжнародної стандартної класифікації освіти, якою виокремлено три основні форми освіти (формальна, неформальна, інформальна): «формальна освіта» – освіта, яка інституціоналізовано, цілеспрямовано спланована за участю державних організацій і визнаних державою приватних установ, що в сукупності формують систему формальної освіти країни. Формальна освіта в основному складається з програм попередньої освіти. Професійно-технічна освіта, освіта для дітей з особливими потребами та деякі компоненти освіти для дорослих зазвичай розглядаються як частина системи формальної освіти [143, с. 80].

Неформальна освіта – освіта, яка інституціоналізовано, цілеспрямовано спланована особою чи організацією, що забезпечує надання освітніх послуг. Характерною рисою неформальної освіти є те, що вона є доповненням або/і альтернативою формальної освіти впродовж життя індивідуума. Навчання в рамках таких програм часто проводиться для забезпечення загального права доступу до освіти. Завершення програми, яка працює в рамках неформальної освіти найчастіше завершується отриманням кваліфікацій, які не визнаються кваліфікаціями формальної освіти відповідних національних органів освіти, або ж кваліфікації зовсім не присвоюються. Неформальна освіта може охоплювати програми з ліквідації неписьменності молоді та дорослих, а також дітей які не відвідують школу [143, с. 80-81].

Інформальне навчання – цілеспрямовані та ретельно сплановані, але не інституціоналізовані форми навчання, в меншій мірі організовані та структуровані, ніж у формальній або неформальній освіті. Інформальне навчання може охоплювати навчальну діяльність у сім'ї, на робочому місці, за місцем проживання і повсякденному побуті; його спрямованість визначається самостійно, сім'єю або соціумом. Інформальне навчання не розглядається в межах МСКО для оцінки участі в освіті, хоча визнані кваліфікації, отримані в межах інформального навчання, враховуються під час визначення отриманої освіти [143, с. 81]. Формальна освіта розглядається як освіта, кінцевим результатом якої є одержання загальновизнаного диплому.

У вітчизняному освітньому просторі визначення означених понять подані у стислому формулюванні. Так, поняття «формальна освіта» у словнику професійної освіти визначена як програма або курс по завершенні якого у особи виникає визначена сукупність законодавчо встановлених прав [49, с. 366]. Зокрема, право займатися оплачуваною професійною діяльністю за профілем пройденого курсу, займати більш оплачувану посаду, вступати в освітні заклади більш високого рівня. Підставою для надання зазначених прав є диплом або сертифікат державного зразка [49, с. 366].

Неформальна освіта у словнику професійної освіти це – будь-який організований і стійкий процес комунікації, який породжує навчання, що здійснюється поза межами традиційної системи шкільної, університетської освіти і охоплює осіб всіх вікових категорій [49, с. 190]. В залежності від конкретних умов,

така освіта орієнтується на освітні програми, призначені для розповсюдження грамотності серед дорослих, залучення дітей, які не охоплені шкільною освітою, навчання життєвим навичкам, навичкам трудової діяльності та культурні програми. Програми неформальної освіти необов'язково ієрархічно вибудувані, вони можуть мати різну структуру та тривалість [49, с. 190]. Окреслення цих понять є важливим, оскільки професійну підготовку дошкільних педагогів у країнах Західної Європи ми будемо розглядати саме крізь призму цих форм здобуття професії.

У вітчизняному освітньому просторі поняття «кваліфікація», до якого неодноразово звертались у контексті аналізу феномену «професійної педагогічної компетентності» відноситься безпосередньо до професійної підготовки працівника певної галузі і розуміється як: 1) оцінка визначення якості чогось; 2) ступінь придатності, рівень підготовки особи до певної роботи (професії); 3) спеціальність, професія, фах» [82, с. 381]. За твердженням Г. В. Бєлєнької, історично у вітчизняній системі освіти стосовно вищої освіти сформувалась практика складання кваліфікаційних характеристик спеціаліста, у яких закріплювались вимоги до знань умінь і навичок випускників різних спеціальностей, де окрім знаннєвої парадигми були і терміни більш широкого прагматичного значення, які належали до компетентністно-базованої парадигми освіти [25, с. 10]. Тож не менш важливим у дослідженні є роз'яснення поняття «кваліфікація», «кваліфікаційна характеристика».

У Законі України «Про вищу освіту» та «Національній кваліфікаційній рамці» «кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту [92]; [272].

Розгорнуте та деталізоване потрактування поняття «кваліфікація» представлено у «Національному освітньому глосарії». Так, укладачі визначають «кваліфікацію» (qualification) як офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом (ступінь, диплом, сертифікат або інше свідоцтво) про вищу освіту [211, с. 26].

Автори звертають увагу на те, що сучасне розуміння кваліфікації як «втілення певної якості» виходить за межі придатності для професійної діяльності та не обмежується її професійними ознаками. Термін «кваліфікація» охоплює широке різноманіття результатів формального, неформального, інформального навчання як в освітній системі, так і поза нею. З огляду на провайдера кваліфікацій вони поділяються на академічні/освітні (надаються освітньою системою на основі освітніх стандартів) та професійні (надаються переважно роботодавцями або спільно з ними на основі професійних стандартів, вироблених у сфері праці) [211, с. 26].

Продовжуючи аналізувати поняття «кваліфікації» та вимоги до неї відмітимо, що у дослідженні також розмежовано термінологічні поняття «кваліфікація» та «кваліфікаційна характеристика», оскільки кваліфікація – підготовленість індивіда до професійної діяльності; наявність у працівника знань, умінь, навичок, необхідних йому для виконання певної роботи [282, с. 122]. Укладачі словника «Професійної освіти» уточнюють, що: «кваліфікація працівників відображається на їхній тарифікації (присвоєння працівнику тарифного розряду/класу в залежності від його кваліфікації, складності роботи, точності і відповідальності виконавця) [282, с. 122]. Зазначимо, що це визначення точно співвідносне з потрактуванням цього поняття у Міжнародній стандартній класифікації занять: «кваліфікація – здатність робітника виконувати конкретні завдання та обов'язки у рамках певного виду діяльності і розуміється у контексті двох параметрів: рівень, який визначається складністю і

обсягом завдань та обов'язків, які виконує працівник; кваліфікаційна спеціалізація, яка визначається певною галуззю потрібних знань [477]. Щодо поняття «кваліфікаційна характеристика», то під ним розуміємо – нормативний документ, який містить соціально-економічну, виробничо-технічну, соціально-психологічну та психофізіологічну характеристики професійної діяльності по спеціальності і вимоги до підготовки кадрів; слугує інформаційною основою при розробці змісту освіти [282, с. 122]. Розділяємо точку зору укладачів словника «Професійної освіти» у тому, що кваліфікація не відображає змін, які з'являються з часом у процесі виробництва, освітнього процесу, оскільки «кваліфікація» – поняття досить загальне, теоретичне [282, с. 122]. Ядро кваліфікації, яке становлять професійні знання і вміння мають властивість швидко втрачати свою актуальність. На відміну від терміну «кваліфікація», поняття «компетентність» у цьому випадку є більш прагматичним, ключовим ядром якого є особистісні якості, які змінюються під впливом зовнішніх мінливих вимог та розвитку суспільства в цілому.

У європейській педагогічній науці термін «кваліфікація» за визначенням розуміється у різних аспектах:

1). За визначенням ОЕСР формальна кваліфікація – формальний результат процесу оцінки і перевірки професійних знань, умінь і навичок, що формують загальну компетентність педагога; засвідчується сертифікатом або дипломом який визнається компетентним державним органом; документ, який визначає, що особа досягла результатів професійного навчання з урахуванням європейських та національних стандартів та/або має необхідну компетентність для роботи в специфічній сфері професійної діяльності. Неформальна кваліфікація: кваліфікаційні грамоти, видаються за результатами навчання в умовах професійного виробництва, тобто курси, які пропонуються роботодавцем з метою забезпечення права особи на діяльність у певній області професійної діяльності [555].

2). За визначенням Міжнародної професійної організації (МПО) (International Labour Organization – ILO) це – вимоги до професії: знання, схильності і навички, які необхідні для виконання завдань, яка визначаються конкретною посадою та посадовими функціями [502].

У нашому дослідженні послуговуватимемось визначенням «кваліфікації» розробленим Міжнародною стандартною класифікацією освіти: «кваліфікація (Qualification) офіційне підтвердження, як правило, у формі документа, що засвідчує успішне завершення освітньої програми або етапу програми. Кваліфікація може бути отримана шляхом: а) успішного завершення повної програми; б) успішного завершення етапу програми (проміжні кваліфікації); в) перевірка набутих знань, навичок і компетенцій, незалежно від участі в таких програмах, що може видаватись як «посвідчення» (credential) [395, с. 144].

Продовжуючи аналіз зазначимо, що «кваліфікований учитель» за Міжнародною стандартною класифікацією – це особа, яка має мінімальну академічну кваліфікацію, необхідну для того, щоб навчати (здійснювати навчання) на певному рівні освіти в тій чи іншій країні [477]. Водночас для нашого дослідження важливим є визначення «кваліфікований дошкільний педагог» та його розуміння в європейській науково-психологічній літературі та документах, з'ясуємо, які критерії є орієнтиром у фаховій підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

На формування кваліфікаційних вимог до педагогів у цілому в країнах Західної Європи особливий вплив мали прийняті Єврокомісією у 2004 році «Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій» [504, с. 50], покладені в основу єдиної структури європейської якості педагогічної освіти. Основоположні риси цієї структури були викладені у доповіді робочої групи

«Удосконалення освіти вчителів та викладачів» (2004 р). Вони передбачають такі вимоги до освіти та професійного розвитку вчителів:

– наявність вищої університетської або еквівалентної їй професійної освіти як умова вступу до педагогічної професії;

– формування професійних компетентностей у контексті перспективи неперервної освіти та розвитку;

– процес неперервного професійного розвитку як справа спільної відповідальності індивідів та інституцій у рамках партнерства вчителів, шкіл, роботодавців, асоціацій батьків учнів та освітніх адміністрацій;

– мобільність педагогів як невід'ємна складова їх професійної освіти та розвитку на всіх її етапах. Вона розглядається як чинник, що сприяє розвитку оптимального навчального середовища для учнів, а тому належним чином визнається та оцінюється;

– формування європейського виміру педагогічної освіти як важливої складової її змісту;

– надання належної професійної підтримки тим, хто здійснює педагогічну освіту;

– ефективна підтримка розвитку нових наукових досліджень у сфері освіти структурами загальноєвропейського рівня [504, с. 74].

Ґрунтуючись на дослідженнях щодо розробки змісту і методів професійної підготовки вчителя в європейському педагогічному просторі, що їх провела група вчених Стенфордського університету під керівництвом Л. Шульмана, вітчизняна дослідниця О. І. Локшина описує сім категорій, які визначають якісну кваліфікацію майбутнього вчителя:

1) спеціальні знання (зміст дисциплін, що буде викладатися);

2) загальні педагогічні знання (наголос на широких принципах організації навчальним процесом та управління ними при викладанні свого предмета);

3) технологічні знання (знання і розуміння шкільної навчальної програми з особливим акцентом на тих програмах і матеріалах, якими вчитель послуговується як «виробничими інструментами»);

4) педагогічний зміст знань (своєрідна сукупність змісту спеціальних

знань, знання педагогіки, методики; спеціальна форма розуміння змісту вчителем);

5) знання учнів, їх характеристик;

6) загальні знання освітнього контексту (від малої групи чи класу, управління шкільними округами та фінансування їх до особливостей громад та культур);

7) знання мети, кінцевих результатів навчання, їх філософської та історичної основи [170, с. 3].

Документом офіційного підтвердженням кваліфікованої підготовки дошкільного педагога є отримання диплому (diploma) чи сертифікату педагогічної освіти (certificate/title), які за формулюванням Європейського центру розвитку професійної освіти та навчання – офіційний документ, який видається вповноваженим органом та яким, на основі компетентної перевірки (оцінки та визнання), фіксуються певні професійні досягнення індивіда, мається на увазі їх відповідність визначеним стандартам, поняття є синонімічними [395, с. 39]. Ще одне із ґрунтовних потрактувань запропоновано у Міжнародній енциклопедії дошкільної освіти, відповідно якого: «сертифікат педагогічної освіти або учительський сертифікат/ліцензія (Teacher Certification/Licensure) офіційний дозвіл та свідчення кваліфікованості педагога відповідно до певної ланки навчання. Процес сертифікації або, як його ще називають ліцензування – процес видачі дозвільних документів на здійснення освітньої діяльності у певній ланці освіти, процес по закінченні якого

особа отримує статус кваліфікованого педагога. Терміни «сертифікат» і «ліцензія» в європейській та міжнародній науці вживаються як синонімічні» [440, с. 781]. Відтак, у дослідженні допустимим є використання різних інтерпретацій терміну та словосполучень з ним: сертифікований педагог, ліцензований, кваліфікований педагог тощо. Сертифікація педагогів є обов'язком кожної держави, регіону, локального управління, що обумовлює різноманітність у формуванні професійних вимог до дошкільного педагога у країнах Західної Європи та навіть їх регіонів. Вимоги як до сертифікованих так і дипломованих дошкільних педагогів окреслені в законодавстві, в офіційних стандартах (якщо вони є), у кваліфікаційних вимогах, представлених у освітніх програмах різних освітніх інституцій, що в сукупності становлять комплекс професійних профілів та профілів професійної компетентності.

Базова професійна освіта у глосарії Європейського центру розвитку професійної освіти – загальна або професійна освіта чи навчання, яке здійснюється в системі базової освіти, як правило, перед початком професійної діяльності [395, с. 99]; освіта, яка забезпечує «входження у професію»; початкова освіта і навчання, яке може проводитися на будь-якому рівні загальної або професійної освіти (очна на базі шкіл або альтернативних навчальних закладів [395, с. 99].

Практична спрямованість базової педагогічної освіти забезпечується завдяки контекстному підходу до навчання через поступове входження майбутніх педагогів у соціально-професійний контекст педагогічної діяльності [358]. В. І. Шахов зазначає, що базова педагогічна освіта виступає інваріантною складовою неперервної професійної підготовки педагога, утворює багатомірний теоретичний і практичний пласт [358].

У вітчизняному освітньому просторі прийнятим і обґрунтованим у означеному контексті поняття «***післядипломна освіта***» розуміється як спеціалізоване вдосконалення педагогічної освіти та професійної підготовки педагогів шляхом поглиблення, розширення й оновлення професійно-педагогічних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду [154, с. 74].

Післядипломна професійна освіта у країнах Західної Європи – засіб забезпечення та реалізації процесу ***безперервної педагогічної освіти*** (continuing education and training) – освіта або навчання після загальної середньої освіти та професійної підготовки або ж освіта яка здобувається особами, які вже мають досвід роботи чи є практикуючими працівниками; освіта, завдання якої полягають у тому, щоб:

- поліпшити або оновити знання і/або навички педагога;
- сприяти оволодінню нових навичок з метою кар'єрного зростання або перепідготовки;
- забезпечити постійне особисте чи професійне зростання та розвиток педагога [395, с. 50].

Концепція безперервної освіти – сучасна альтернативна система поглядів на розвиток освітньої практики; проголошує навчальну діяльність людини як невід'ємну і природну складову частину способу життя людини в будь-якому віці [279, с. 139]. Вперше концепція «безперервної освіти» була представлена на форумі ЮНЕСКО у 1965 році, відомим теоретиком П. Ленграндом. За концепцією науковця, в основі якої гуманістична ідея, людина повинна бути центром всіх освітніх починань, для якої необхідно створювати всі необхідні умови з метою повного розвитку її здібностей впродовж всього життя; по-новому розглянуто етапи життя людини, зокрема не розмежовуються на періоди навчання та трудової діяльності. Теоретичні розробки концепції стали основою для реформування систем освіти по всьому світі [279, с. 139].

Безперервна педагогічна освіта розпочинається з базової, яку у здійснюваному дослідженні розуміємо у потрактуванні запропонованого В. І. Шаховим, відповідно якого – це процес навчання студентів у системі занять з педагогічних дисциплін, науково-дослідна робота з педагогіки та педагогічна практика, а також результат, що характеризується певним рівнем сформованості базових педагогічних компетентностей (знань, умінь, ціннісних орієнтацій, Я-концепції) [358]. Зазначимо, що під «педагогічною освітою» розуміємо процес й результат цілеспрямованого формування загальної й методологічної культури педагога [154, с. 75].

Документом проекту SEEPRO та науковими працями П. Оберхюмер послуговуватимусь і для визначення інших ключових понять дослідження: професіонали, практикуючі працівники, дошкільні педагоги, асистенти дошкільних педагогів, спеціалісти по роботі з дітьми з особливими потребами в сфері дошкільної освіти тощо.

Європейською дослідницею П. Оберхюмер чітко виокремлено такі типи дошкільних педагогів у країнах Західної Європи:

Практики/безпосередньо практики дошкільної освіти/професіонали/практикуючі дошкільні педагоги (CP – *Core practitioners*): практикуючі дошкільні педагоги, які працюють безпосередньо з дітьми дошкільного віку та їх батьками (як професіоналів, керівників груп або керівників центрів). Основними професійними профілями у системі професійної педагогічної освіти дошкільних педагогів є:

1. *Професіонали з раннього дитинства та дошкільної освіти* – дипломовані фахівці, які працюють в системі дошкільної освіти, що охоплює дітей віком від народження до вступу до школи.

2. *Професіонали передшкільної освіти* – кваліфіковані фахівці (освіта у професійних коледжах та школах), які мають педагогічну освіту пов'язану з початковою освітою дітей та працюють з дітьми від трьох до п'яти або шести років, тобто протягом двох або трьох років безпосередньо перед обов'язковим навчанням у школі.

3. *Дошкільні педагоги та педагоги початкової школи* – фахівці кваліфіковані на рівні вищої освіти (інститути, коледжі, колегіуми), перш за все – це фахівці, яких готують до здійснення початкової шкільної освіти, а також здійснення освітнього процесу в різних інституціях дошкільної освіти. Навчальні маршрути, як правило, в значній мірі корелюються з вимогами початкової школи.

4. *Соціальні педагоги* – фахівці, які в більшості випадків мають вищу освіту і мають право працювати не тільки з дітьми дошкільного віку, а й з дітьми шкільного віку та старшого шкільного віку, а в деяких випадках з дорослими. Основна увага приділяється соціальній педагогіці, соціальній роботі за межами шкільної системи.

5. *Педагоги з раннього виховання та розвитку дітей* – фахівці (можуть не мати кваліфікації, але мають сертифікати, які надають право працювати з діятьми відповідного віку у відповідних інституціях дошкільної освіти), які отримують освіту зоорієнтовану на навчання роботі з дітьми до трьох років.

6. *Педагоги по догляду здоров'я дітей дошкільного віку та спеціальні педагоги* (у Франції та Німеччині) – фахівці, що працюють з дітьми до трьох років і мають медичну кваліфікацію медсестри (наприклад, дитяча медсестра/медсестра), терапевта або спеціаліста соціальної допомоги та забезпечення для роботи з людьми різного віку.

7. *Помічники або асистенти* (AS): практиканти та стажисти, які допомагають в роботі практикуючого педагога, педагога який має досвід роботи.

8. *Педагоги сімейного типу* (FD): фахівці, які здійснюють піклування про немовлят і дітей молодшого віку у власному будинку [551, с. 490-496].

Заклади/інституції професійної підготовки або у вузькому розумінні навчальні заклади (Training institutions:): мережа освітніх закладів професійного спрямування, які забезпечують базову педагогічну освіту та допрофесійну підготовку дошкільних педагогів (наприклад, професійні навчальні заклади, професійні школи, інститути, академії, університети, університетські коледжі, центри професійної освіти, центри практичної підготовки і т.д.) [416, с. 43].

Інституції (організації, установи, заклади) дошкільної освіти/виховання та догляду (ECEC settings): установи для здійснення освітньої діяльності з дітьми раннього та дошкільного віку, покликані забезпечити догляд за дітьми працюючих батьків (наприклад, догляд за дітьми центр, дошкільного, дитячий сад, дитячий сад, ясла).

4.2. Функціонування системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи в контексті освітньої політики.

За останніми публікаціями вітчизняних дослідників основним трендом сучасного розвитку державного управління України є посилення впливу його демократичної складової, значущості соціальних інститутів і самого громадянського суспільства [10, с. 7]. Модернізація суспільно-владних відносин українського суспільства потребує дієвості соціальної сфери, зокрема ефективного використання людського потенціалу, високого рівня професійних знань і вмінь фахівців, а також їхньої готовності до суспільно-технологічних змін [10, с. 7]. А відтак, питання формування та реалізації освітньої політики на різних рівнях державного управління є важливим фактором, який впливає на якість та особливості здійснення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні.

В умовах сучасної адміністративної реформи керівникам місцевого рівня відводиться відповідальна роль не тільки організаторів і виконавців, але й ініціаторів сучасної освітньої політики держави, що не може не впливати на її формування. У цьому контексті зазначені посадові особи сприймаються як виконавці політичної волі та безпосередні учасники управлінських рішень. Водночас вони формуються в креативний клас, що має постійно пропонувати інноваційні механізми реалізації державно-управлінських рішень, як інструмент здійснення державної політики України. Перед наукою державного управління постала проблема вдосконалення управління на місцевому рівні шляхом формування знаннєвого підґрунтя впровадження технологій підготовки керівників міських та районних відділів освіти. Йдеться, зокрема, про ефективне використання людського чинника як гуманітарного потенціалу (ресурсу) в здійсненні освітніх трансформацій [10, с. 7].

Адміністративна реформа в Україні ставить нові завдання щодо якісної підготовки кадрів освіти, формування готовності керівників освіти схвалювати раціональні управлінські рішення реалізації державної освітньої політики, що є умовою ефективного розгортання галузевих реформ. Особливо питання готовності (наявності професійної компетентності) актуалізується стосовно суб'єктів управління на районному (міському) рівні, оскільки саме на цьому рівні управлінської вертикалі зосереджено основний обсяг практичної реалізації нових стратегій розвитку.

Актуальність дослідження питання освітньої політики зумовлено недостатньою увагою вчених до її інструментальної бази, аналізу та розроблення технологій основних циклів (планування, впровадження, оцінювання), слабким рівнем практики впровадження освітніх реформ, а також відсутністю системних досліджень освітньої політики в системі підвищення кваліфікації керівників освіти [10, с. 8].

Зазначене актуалізує звернення до досвіду здійснення освітньої політики в сфері професійної підготовки дошкільних педагогів у зарубіжних країнах, які мають багатолітню практику якісної її реалізації в практику вищих навчальних закладів та інших освітніх закладів, що здійснюють підготовку педагогічних працівників дошкільної галузі. В цьому аспекті фундаментальністю та ефективністю визначається досвід країн Західної Європи, в яких освітня політика виступає основним важелем та засобом забезпечення якості освітніх послуг в усіх сферах системи педагогічної діяльності та освіти.

Оскільки освітня політика відображає державну ідеологію, визначає пріоритети та основні принципи і напрямки розвитку освіти, а управлінська діяльність – це цілеспрямований вплив на освітній процес, направлений на досягнення основної освітньої мети, на реалізацію державної освітньої політики, який полягає в сукупності відповідних організаційних заходів, нормативно-правових актів і забезпечує ефективне функціонування системи освіти [110, с. 291], то правомірним є твердження про те, що державна освітня політика реалізується через освітню управлінську діяльність.

В контексті аналізу здійснення освітньої політики країн Західної Європи важливо враховувати як суб'єкти, так і об'єкти освітньої політики, які підпадають під освітню управлінську діяльність. Зауважимо, що суб'єктами освітньої політики виступають – індивід, соціальні спільноти (нація, професійні групи, еліти тощо) та соціальні інститути (держава, політичні партії та рухи, профспілки, групи інтересів тощо). Власне, державна освітня політика передбачає, що суб'єктом її є державні органи, які формують освітню політику та забезпечують реалізацію, до яких належать органи законодавчої, виконавчої та судової влади, органи місцевого самоврядування, інститути громадянського суспільства. Обєктом є – освіта як суспільне благо, як інтелектуальний і матеріальний ресурс суспільства, як система освітніх інституцій. В кожній державі об'єктами освітньої політики виступають самі національні системи освіти та структурні елементи цих систем, їх міжнародні зв'язки [10, с. 71]. В свою чергу система освіти є складною, цілісною соціальною системою, у якій відбуваються взаємозумовлені процеси – педагогічні, психологічні, економічні і сутність управління такою системою полягає у діяльності, спрямованої на створення педагогічних, соціальних, кадрових, правових, організаційних, матеріально-фінансових та інших умов, які потрібні для нормального функціонування і розвитку галузі та реалізації її мети [10, с. 72]. Відтак, зазначене дає підстави вважати, що якісний аналіз досліджуваного явища, освітньої політики зокрема, буде можливим за умови вивчення державної освітньої політики та нормативно-правового забезпечення в контексті історичного розвитку та становлення системи професійної підготовки дошкільних педагогів, а основним завданням даного параграфу є:

- з'ясування суті адміністративних реформ та нормативно-правових документів, які були впровадженні у країнах Західної Європи, мета яких полягала у підвищенні та забезпеченні якісної підготовки дошкільних педагогів через освітню управлінську діяльність;

- висвітлення сучасних підходів до реалізації державної освітньої політики на різних рівнях державного управління – загальнодержавному, регіональному, місцевому, локальному з урахуванням здобутків теорії та практики управління сучасних провідних країн світу.

Дослідження вітчизняних науковців Н. В. Абашкіної [1], Т. С. Кошманової [132], Н. І. Мельник [194], Л. П. Пуховської [286], О. В. Сулими [331], З. П. Хало [345] та інших засвідчують, що освітня політика нерозривно пов'язана як з розвитком системи педагогічної освіти, так і безпосередньо із становленням різних

ланок освіти – дошкільної, початкової, середньої, загальної, вищої, професійної в цілому.

Передусім зазначимо, що складність систем педагогічної освіти країн Західної Європи зумовлена їх адміністративним устроєм: до складу Німеччини входять 16 федеральних земель – Баден-Вюртенберг, Вільна держава Баварія, Берлін, Браденбург, вільні ганзейські міста Бремен та Гамбург, Гессен, Мекленбург-Передня Померанія, Нижня Саксонія), Північний Рейн-Вестфалія, Рейнланд-Пфальц, Саар, Вільна держава Саксонія, Саксонія-Ангальт, Шлезвіг-Гольштейн, Вільна держава Тюрингія, де кожна із земель має свої особлисовті, специфіку, владу, конституцію, але діють у рамках Основного закону країни [265]; на відміну від Німеччини, Франція – унітарна держава і жодна її адміністративна одиниця не має законодавчих повноважень [468]; у Великій Британії, як і в Німеччині адміністративний устрій різниться поділом на 4 адміністративно-політичні частини (історичні провінцій) – Англія, Шотландія, Уельс, Північна Ірландія, що складають Об'єднане королівство [474]. Зважаючи на складність та різноманітність адміністративного устрою країн Західної Європи, зауважимо, що в роботі ми не ставимо мету охарактеризувати освітню політику кожного регіону чи земель, але проаналізуємо основні особливості та специфіку реалізації і впорядкування на різних рівнях – загальнодержавному, регіональному та, в окремих випадках, локальному.

Як, зазначає О. В. Сулима, організація підготовки вихователів у Німеччині базується на давніх традиціях і тісно пов'язана з особливостями системи дошкільної освіти [331, с. 17]. Тож, освітня політика у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів також пов'язана з особливостями освітньої політики в дошкільній освіті. Діяльність освітніх закладів, зокрема дошкільних, підпорядковується Основному Закону Німеччини, а також конституції кожної землі. У 1980 році з метою покращення управління освітою було створене Німецьке товариство управління освітою для збалансування теоретичних і практичних аспектів досліджень у галузі освіти [345, с. 51].

Становлення системи суспільного дошкільного виховання в Німеччині відбувалось досить поступово і повільно, що було пов'язано із сталими традиціями сімейного виховання у країні. Відкриття перших садочків пов'язано з ім'ям відомого німецького просвітителя та педагога Фрідріха Фребеля (Fridrikh Froubel), який у 1837 році був першим, хто зробив спробу відкрити громадський дошкільний заклад у Німеччині. На початку XX-го століття були спроби відкрити дошкільні установи для непривілегійованих верств населення країни – це так звані «народні школи» Рудольфа Штайнера (Rudolf Shteiner). В середині XX-х років з'явилися «Будинки дитини» італійського педагога Марії Монтессорі (Mariia Montessori), дуже поступово набували розповсюдження. Наступним важливим кроком до загальної дошкільної освіти був післявоєнний період – друга половина XX-го століття, коли у 1949 році на спільній історичній землі утворилось дві держави Федеративна Республіка Німеччина та Німецька Демократична Республіка.

Згодом система дошкільної освіти та освіти в цілому стала підпорядковуватись «Договору між землями Федеративної Республіки Німеччини про уніфікацію в царині шкільної освіти» – Гамбурзький договір від 14 жовтня 1971 року. Положення «Основного закону» та положень Договору щодо уніфікації в сфері дошкільної освіти були прийняті у зв'язку з об'єднанням Німеччини у 1990 році після «падіння Берлінської стіни» [247, с. 113]. Після обєднання німецька система дошкільної освіти переживала кардинальні трансформаційні зміни: було демонтовано єдину соціалістичну систему народної освіти, яка функціонувала в період радянського адміністрування східною частиною Німечини (Німецької Демократичної Республіки); перехід на багатотипну структуру дошкільних установ

на зразок, тієї яка була притаманною для системи західних земель Німеччини, коли було ліквідовано дитячі ясла-садки та садки державного типу. Такі зміни в цілому стали протиріччям для загальної європейської тенденції 70-х років, яка полягала в необхідності підготовки дітей до школи та залучення їх до системи дошкільної освіти, тож лише у 1996 році, рішенням бундестагу було прийнято положення про забезпечення гарантованого права на місце в дошкільному закладі для всіх дітей віком від 3-х років.

За дослідженням Л. І. Писарєвої, розвиток системи дошкільної освіти в подальші двадцять років був пов'язаний з колосальними економічними, політичними, соціальними, ідеологічними та психолого-педагогчними переорієнтаціями та переосмисленнями, рушійними чинниками яких стали створення єдиного освітнього простору в Європі, досягнення національної самоідентичності, європейської інтеграції. В цей період у системі дошкільної освіти відбуваються якісно нові зміни: залучення дітей до дошкільної освіти з ранніх років; введення нових структур через створення різновікових та різнорівневих груп дітей дошкільного віку; збільшення терміну навчання у початковій школі починаючи з 4-х років (поки що у 3-х з 16 федеральних земель); ініційовано децентралізованість в організації діяльності дошкільних закладів; створено умови для широкої кооперації обміну досвідом з практики роботи дошкільних установ та інституцій у різних землях та за межами країни тощо [247, с. 113-116].

На сучасному етапі в усіх федеральних землях існують різні типи дошкільних освітніх інституцій, які за часом перебування З. П. Хало класифікувала на девять груп: садки із традиційним графіком робочого дня (режим роботи від 8:00 до 16:00), садки з продовженим днем (від 7:00 до 13:00), цілоденні садки (від 7:00 до 17:00), одногрупові дошкільні заклади, пришкільні групи, підготовчі класи основної школи, цілодобові інтернати для здорових дітей від 3-х до 6-ти років, інтернати для дітей з проблемами здоров'я та розвитку та материнські центри [345, с. 56]. Дошкільні заклади, за дослідженням З. П. Хало, в Німеччині різняться також і концепцією: Вальдорфські (ідеологом діяльності садків є австрійський педагог і філософ Р. Штецнер), «Будинки дитини» (працюють за системою М. Монтессорі), садки в лісі, комунальні та церковні дитячі садки [345, с. 57]. За типами власності дошкільні установи поділяються на державні, приватні, громадські (садочки більш закритого типу незалежних громад, регіональних общин чи комун тощо) та муніципальні (засновані на кошти міських бюджетів).

Для сучасної системи дошкільної освіти в Німеччині характерним є реалізація ситуативно-орієнтованої концепції, яка забезпечує тісний зв'язок дитини з навколишнім світом та задоволення потреб дитини-дошкільника [345, с. 62]. Ця концепція та типологія закладів і визначає пріоритети не лише у професійній підготовці дошкільних педагогів та формування у них відповідної компетентності для її реалізації, але й насамперед формує та підпорядковує стратегію освітньої політики в системі дошкільної освіти та професійної підготовки фахівців галузі в цілому.

Якщо ж звертатись до освітньої політики у системі професійної підготовки вихователів у Німеччині, то відмітимо, що нормативно-правовою базою, що регулює функціонування освіти в країні, за дослідженням О. В. Сулими, є: Конституція, Типовий закон «Про вищу освіту» і Закон «Про сприяння освіти». Більшість вищих навчальних закладів фінансуються державою, проте є також і ті, які отримують кошити від протестантських або католицьких церков. Питанням планування вищої педагогічної освіти займається Комісія з питань планування освіти, одночасно також діють Федеральне Міністерство освіти і науки, Рада ректорів, Наукова Рада та інші федеральні органи.

Становлення системи професійної освіти дошкільних педагогів у Німеччині, за дослідженням німецьких науковців (Д. Дершау (D. Derschau), Г. Ернінга (G. Erning), А. Метцінгера (A. Metzinger), Ф.-М. Конрад (F.-M. Konrad), також сягає кінця XVIII століття [Сулима О. В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів , с. 17]. За періодизацією О. В. Сулими розвиток педагогічної дошкільної освіти Німеччини відбувався впродовж семи, пов'язаних між собою, періодів, у контексті яких ми відмітимо роль державної політики:

– перший (кінець XVIII – 1840 р.) – період витоків професійної підгтотовки вихователів дошкільних навчальних закладів, пов'язаний з передумовами виненкнення професії вихователя та першими формами професійної підготовки працівників – бони, наглядачі, охоронниці, керівниці, санітарки, вчителі, няні, згодом поява професії гувернантка, вихователька (початок XIX-го століття);

– другий (1840-1918) – період системотворення професійної підготовки вихователів дошкільних закладів, період переходу від локально-керованої до державно регульованої системи педагогічної дошкільної освіти, пов'язанbq з появою першого дитячого садка Ф. Фребеля та відкриттям першого «Семінару для вчителів маленьких дітей» у 1836-1837 рр.; згодом у 1849 році Ф. Фребель організував «Установу для всебічного життєпізнання крізь розвиваючо-виховну освіту людини», до якої був прикріплений дитячий садок для проходження та набуття практики, в цей період «наглядачки» та «охоронниці» стають та «садівницями», з цього періоду починається державне регулювання системи професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині;

– третій (1918-1933 рр.) – період фундаменталізації змісту професійної підготовки вихователів, пов'язаний з розширенням змісту професійної підготовки, виокремлюється теоретична та практична (інтелектуально-діяльнісна) компонента професійної освіти дошкільних педагогів;

– четвертий (1933-1945 рр.) – період ідеологічної уніфікації професійної підготовки вихователів дошкільних закладів, пов'язаний з ідеями націонал-соціалістичного режиму, коли професійна підготовка була жорстко підпорядкована і контрольована, уніфікована, що проявилося у регресі системи педагогічної освіти дошкільних педагогів;

– п'ятий (1945-1990 рр.) – період плюралізму підходів до підготовки дошкільних педагогів у ФРН та НДР, пов'язаний з дуалістичними тенденціями в професійній педагогічній освіті, оскільки у ФРН відбувалися демократичні зміни в системі освіти, а в НДР – ідеологізація продовжувалась в період радянської влади аж до об'єднання Німеччини, цей період характеризується активізацією освітньої політики у сфері професійної підготовки (у 1965 році прийнято «Закон про єдину соціалістичну систему освіти», у «Законі про освіту» у параграфі 11 визначено функції та завдання дошкільних установ; у 1967 році на конференції Міністерства культури вперше було визначено термін «державно-дипломований вихователь» («staatlih anerkannter Erzieher»), відповідно до якого ставилася вимога про трирічну тривалість професійної підготовки – два роки теоретичного і рік практичного навчання), а також умовами вступу було визначено закінчення середньої школи та рік пропедевтичної професійної практики; у цей же перід відбуваються зміни у процесуальному аспекті підготовки дошкільних педагогів – було введено «Навчальні програми для вихователів дитячих садків, нянь, сімейних вихователів, вихователів для роботи з молоддю», вводяться нові навчальні дисципліни – «Практика сучасних методів», «Соціологія», «Домашня педагогіка і домашнє навчання», «Лікувальна педагогіка» та ін., зміни до навчальних програм були розглянуті, затверджені та впроваджені у різних федеральних землях впродовж наступних п'яти років; у 1982

для досягнення єдності в питаннях освіти вихователів паралельно з Гамбурзьким договором було прийнято «Угоду сторін про освіту та екзаменування вихователів»;

– шостий (1990-2000 рр.) – період інтеграції системи підготовки вихователів на демократичних засадах, пов'язаний з тим, що 3 жовтня 1990 року відбулося повалення комуністичного режиму в НДР і ліквідації цієї країни як окремої держави та утворилася нова об'єднана Німеччина; в той період перед освітньою політикою було поставлено чотири завдання: виховувати у студентів відповідальність за збереження демократичного устрою в країні, допомагати новим федеративним землям в удосконаленні навчальних закладів, орієнтуватись на майбутній ринок праці випускників та готувати конкурентоспроможних випускників ВНЗ; у 1970-му році в рекомендаціях освітньої комісії Німецької освітньої спілки було зазначено важливість загальної кваліфікації спеціалістів дошкільної освіти, а у 1993 році Профспілка працівників освіти і науки на профспілковому дні висунула вимоги щодо необхідності вищої освіти вихователів та підготовки компетентного фахівця дошкільної педагогіки;

– сьомий (2000 - до теперішнього часу) – період модернізації професійної підготовки вихователів, ознаменувався в освітній політиці тим що на Конференції Міністерства культури було проголошено курс на модернізацію системи професійної підготовки дошкільних педагогів відповідно до процесів глобалізації та інформатизації сучасного соціуму [331, с. 18-36].

В цілому професійна підготовка дошкільних педагогів в окремих федеральних земля презентована по-різному і по-різному регульована залежно від відомчого підпорядкування [345, с. 105]. Відповідно до Декларації Постійнодіючої конференції міністрів федеральних земель від 10 листопада 1970 року з метою узгодження етапів, вимог та умов здобуття педагогічної освіти було структуровано на дві фази:

1). Академічне навчання (Academic study) – перша фаза;

2). Професійна практика або фаза практичної підготовки (Vorbereitungsdienst) – друга фаза, яку також позначають терміном «Референдіат» (Referendariat) або «Семінаріат» (Seminarzeit). Обидві фази тісно пов'язані між собою [511, с. 94].

Відповідно до зазначеної Декларації «всі педагогічні професії базуються на вікових особливостях дітей:

1) підготовка педагогів до професійної діяльності в системі елементарної освіти дітей (Grundschule) та перші роки початкової школи (Primarstufe) (1-4 роки);

2) підготовка вчителів для середньої школи (Sekundarstufe I) (5-10 років);

3) підготовка викладачів для середньої освіти (Sekundarstufe II) (11-13 роки) [511, с. 94].

В залежності від правил професійної підготовки педагогів для кожної федеративної землі, перша фаза університетської педагогічної освіти може тривати від 6-8 семестрів для вчителів початкової школи і 8-9 семестрів для вчителів граматики. Академічна підготовка у сфері освіти є обов'язковою для всіх педагогічних спеціальностей. Кваліфікації подальшої педагогічної освіти можуть здобуватися з урахуванням попередньо здобутих кваліфікацій та відповідно до вікових особливостей дітей [511, с. 94]. Проте останніми роками в Німеччині прослідковується тенденція узгодження та стандартизації періодів навчання між різними навчальними ступенями (наприклад у Баден-Бадені). Така тенденція – важливий крок в напрямі модернізації професійної підготовки дошкільних педагогів та вчителів початкової школи, оскільки тривалість навчання якісно впливая на ефективність професійної підготовки [490, с. 2].

Німецькі дослідники Ганц-Георг Коттоф (Hans-Georg Kotthoff) та Евальд Техарт (Ewald Terhart) також зазначають, що в загальному професійна педагогічна освіта у Німеччині ділиться на дві фази.

Перший етап здійснюється в рамках університету і закінчується з так званим «Першим державним іспитом» (The first Staatsprüfung або Erstes Staatsexamen). Змістом першого етапу навчання, який триває не менше 32 тижнів з канікулярним періодом у 12 тижнів, є знання дисциплін пов'язаних з загальною педагогікою, методиками та психологією (див. Додаток К) [511, с. 101]. Перший державний іспит передбачає: письмовий, практичний та усний форми контролю [511, с. 101].

Другий етап – практика в освітніх інституція не менше 18 місяців, закінчується «Другим державним іспитом» (The second Staatsprüfung або Zweites Staatsexamen) [490, с. 1]. Етап передбачає педагогічну професійну підготовку майбутніх дошкільних педагогів в освітніх закладах, де вони поступово навчаються організовувати освітній процес у групі за вказівкою досвідченого і кваліфікованого педагога. Впродовж періоду практиканти повинні впровадити самостійно не менш ніж 6-10 тем певної дисципліни тривалістю 45 хвилин на першому році практики і 15 тем – другому.

Другий державний іспит, який завершує другу фазу навчання передбачає такі форми контролю, як:

- *письмова робота* в галузі педагогіки або педагогічної психології або методик. Тема роботи обирається з урахуванням контингенту студентів, їх знаннях і досвіді, наприклад проблеми організації ефективного розвитку мовлення дітей раннього дошкільного віку. Обсяг роботи не повинен перевищувати 25 машинописних сторінок;

- *письмовий тест* з педагогіки, в тому числі педагогічної психології. Теми орієнтовані на перевірку практичної підготовки майбутніх педагогів і є стандартизованим для кожної федеральної землі. На письмову частину Другого державного іспиту виділяється 4 години;

- *усний екзамен* передбачає співбесіду з майбутніми педагогами на предмет знання дисциплін професійного циклу, знання законодавства та освітньої політики країни і федеральної землі у сфері дошкільної освіти;

- супервізія (керівництво) чи педагогічний супровід досвідченого педагога (Prüfungslehrproben) передбачає спостереження за діяльністю практиканта в групі впродовж трьох занять тривалістю 45-60 хвилин;

- оцінка професійної компетентності педагога в методичному аспекті визначається на основі перегляду досвідченим педагогом чи комісією фрагментів занять з дітьми дошкільного віку, характеристикою з місця проходження практики та представленим по завершенню практики аналітичним звітом про проходження практичної підготовки [511, с. 101].

І перша і друга фаза професійної підготовки дошкільних педагогів контролюються і узгоджуються з правилами та вимогами до професійної педагогічної освіти, які видаються Міністерством освіти кожної федеративної землі, а не університетом [490, с. 2].

По завершенню першого чи другого циклу професійної підготовки майбутнім працівникам дошкільних навчальних закладів видають різні за структурою документи з відповідними кваліфікаціями (*див. табл 4.1*).

У Німеччині курс навчання для студентів, які мають намір здобути педагогічну професію змінюється в залежності від землі і типу освітнього навчального закладу в якому вони працюватимуть по завершенню навчання, а саме: (елементарна (дошкільна) освіта та початкова школа, середня початкова школа, середня школа, загальноосвітня школа, гімназії для обдарованих дітей, професійно-

Таблиця 4.1

Кваліфікаційні документи, що засвідчують освіту та спеціальність дошкільних педагогів у Німеччині та установи, що їх видають

Документ, що засвідчує освіту та спеціальність	Навчальні заклади, що видають відповідни документ
1. Державний диплом працівника дошкільного навчального закладу (State Recognised Youth/Child Care Worker);	1. Школа соціальної роботи та здоров'я (Schools of Social Work and Health);
2. Курси вдосконалення працівників дошкільного виховання (Further Education Course for Childcare Workers);	2. Коледжом Еллі Кнап (Elly Knapp College);
3. Диплом державного зразка спеціаліста дошкільного виховання (Diploma: State-approved Child Care Specialist);	3. Професійна школа Джона Віттума (Johanna-Wittum-Schule Pforzheim);
4. Диплом вихователя Будинку Песталоцці-Фребеля (Diploma of Childcare Worker Pestalozzi-Frobel-Haus);	4. Технічний коледж освітніх наук та педагогіки (Technical College for Education Science and Pedagogy);
5. Державний диплом педагога (State Recognised Educator);	5. Професійний коледж Роберта Вецлара (Robert Wetzlar Vocational College);
6. Державний диплом педагога Академії спеціальної освіти та соціальної роботи (State Recognised Teacher Specialised Academy for Educational Social Work);	6. Академія спеціальної освіти та соціальної роботи;
7. Державний диплом педагога Школи спеціальної та соціальної освіти (State Registered Educator Specialised School for Social Pedagogic);	7. Школи спеціальної та соціальної освіти;
8. Сертифікат державного акредитованого вчителя (Certificate - State Accredited Teacher) – Технічний коледж соціальної освіти (Technical College for Social Education). Цей коледж також здійснює підготовку та навчання Соціального працівника (педагога) (State Recognised Social Educator);	8. Технічний коледж соціальної освіти;
9. Соціальний педагог Державного технічного коледжу Соціальної освіти (Educator with State Recognition Technical College for Social Education);	9. Державний технічний коледж соціальної освіти;
10. Державний вихователь (вихователь раннього дошкільного віку) (State Recognized «Erzieher» (Educator/Early Childhood Educator)) – Технічний коледж Соціальної педагогіки (Technical College - Social Pedagogy).	10. Технічний коледж соціальної педагогіки.

технічні училища, спеціальні школи відповідно – Grundschule, Hauptschule, Mittelschule, Gesamtschule, Gymnasium, berufliche Schulen, Sonderschulen. В деяких землях існують гібридні форми професійної підготовки, наприклад педагоги для початкового і середнього рівня в Гамбурзі або професії викладача для вищій школі (Hauptschule) і та неповній середній школі (Realschule в Саксонії-Ангальт) в [511, с. 92].

По завершенню навчання більшість нових педагогів призначаються на вакантну державну посаду педагога терміном мінімум на два роки у відповідному освітньому закладі. В якості альтернативи, і приблизно з 2005 року (в залежності від землі), педагоги отримали можливість подавати заявку на заміщення вакантних посад індивідуальних педагогів та в приватних школах, що забезпечується на основі

їхньої співпраці та укладеними угодами з місцевими або регіональними адміністраціями дошкільних закладів, шкіл, які найбільше відповідають кваліфікаційним характеристиками педагогів та їхнім уподобанням. В цілому, вчителі в Німеччині є державними службовцями і гарантовано отримують державне місце роботи відповідно профілю на три роки. Після закінчення терміну педагог може просуватися далі у професійному зростанні та кар'єрі, або залишатися у «професії без кар'єри», що означає професійну діяльність без подальшої освіти але з періодичним проходженням курсів професійної перепідготовки [622, 144]. Зазначене становить так звану «третю фазу» професійної освіти. Яка може здійснюватись по одному із заданих маршрутів:

- підвищення професійної кваліфікації без відриву від виробництва, що передбачає професіоналізацію під керівництвом досвідчених колег і здійснюється на робочому місці; така підготовка може також передбачати створення та реалізацію загальної програми професіоналізації дошкільниз педагогів певної освітньої установи, в якій працює педагок;

- підвищення професійного рівня в межах району також відбувається без відриву від роботи, але педагог у такому випадку повинен відвідувати кількох денні курси, що пропонуються спеціальними освітніми центрами, вищими навчальними закладами чи установами, які знаходяться поза межами дошкільного навчального закладу, в якій працює особа;

- підвищення кваліфікації в межах регіону чи землі або так званий «регіональне навчання» – навчання, яке передбачає кілкатижневу перепідготовку за певним тематичним напрямом в освітніх інституціях регіонального рівня (Regierungsbezirk) [511, с. 101].

Професійна підготовка педагогів, яка здійснюється в технікумах соціальної педагогіки, які в окремих регіонах називаються «професійною академією» чи «професійним коледжем», може здійснюватись у вищій професійній школі (dia Fachhochschulen), а саме в вищій педагогічній школі та університетах [345, с. 105]. Мережа установ, в яких можна навчатись для здобуття професії дошкільного педагога в Німеччині охоплює три типи: наукового спрямування (освіта передбачає підготовку до дослідницької діяльності та перспективу науковця); прикладних наук, зоорієнтованих на практику (підготовка зосереджена на практиці); мистецькі навчальні заклади (стосуються мистецьких та невиробничих професій) [331, с. 38]. За дослідженнями Л. П. Пуховської, О. В. Сулими, З. П. Хало, кожному типу підготовки притаманний свій статус, визначаються різні терміни навчання та різний рівень фахової підготовки. Для сучасного вихователя безеперечно престижнішим є закінчення університету, не зважаючи на те, що вищі педагогічні школи прирівнюються до вищих навчальних закладів, кількість яких дедалі зменшується і вони стають, за спостереженнями Л. П. Пуховської «другосортними» [286, с. 105].

Вагомим зрушенням освітньої політики у напрямі удосконалення професійної підготовки дошкільних педагогів була стандартизація, яка, не зважаючи на адміністративну різноманітність федеральних земель, забезпечила уніфікованість до професійної компетентності дошкільних педагогів. Перелік компетентностей та стандартів, які були виписані в курсах навчальних дисциплін та програмах, корелюється із компетентностями, представленими в стандартах та вимогах до педагогічної підготовки, які розробляла Спільна комісія педагогічної освіти (Mixed Commission for Teacher Education) у жовтні 2000 року [490, с. 6] та які було впровадженно на підставі реформи від 16 грудня 2004 року – «Стандарти для підготовки вчителів: педагогічна галузь» [514], що стала однією з найбільши важливих реформ у педагогічній освіті Німеччини. Положеннями документу

регламентувались основні професійні компетентності педагогів, яких необхідно було дотримуватись по всій території Федеративної Республіки.

В документі «Стандарти для підготовки вчителів: педагогічна галузь» було відзначено, що Постійна конференція Міністерства культури вважає центральним завданням забезпечення якості шкільної та інших видів освіти. Важливим елементом реалізації цього завдання і розвитку всієї системи освіти є введення стандартів і контроль за їх дотриманням [514].

Сучасна система професійної підготовки дошкільних педагогів базується в основному на висновках конференції Міністерства культури від 2000 року та Рамковими угодами від 2000 та 2002 рр. Так, відповідно до Рамкової угоди 2000 року основною метою професійної підготовки дошкільного педагога є формування висококваліфіковного компетентного фахівця дошкільного навчання і виховання, здатного працювати з дітьми в державних і приватних установах. Умови до вступу залишились практично незмінними відносно попередніх, які були виписані у 1967 році – вік вступу не менше 17-ти років, наявність атестату закінчення середньої школи або навчання в професійній школі та в пріоритеті є довідка про проходження педагогічної практики в певній дошкільній установі. Водночас, як свідчать результати дослідження О. В. Сулими, дуже змінилася структура підготовки, яка зросла від двох до п’яти років навчання з обов’язковою практичною підготовкою у різних соціально-педагогічних сферах діяльності. Зміст навчальних програм з обов’язковими предметами (педагогіка, психологія, дитяча література, соціальна гігієна, правознавство) збагатився навчальними тематичними напрямами: комунікація і суспільство, соціально-педагогічна теорія і практика, музично-естетична творчість, екологія і здоров’я, організація, правознавство та управління, релігія/етика відповідно до законодавства земель тощо. Модель підготовки передбачає різні види практик, збільшилося навчальне навантаження (до 3.600 навчальних годин); екзамени залишилися поділеними на дві частини [331, с. 34].

У Рамковій угоді від 2002 року внесено зміни стосовно мети професійної підготовки, яка на сучасному етапі полягає в тому, що освіта дошкільних педагогів повинна: забезпечувати у них розвиток здатності до реалізації виховних, освітніх завдань та здійснення самостійного догляду за дитиною у будь-якій соціально-педагогічній сфері; сприяти розвитку професійної компетентності, формуючи професійні, фахові та соціальні компетенції; надавати кваліфікацію лише за умови закінчення ВНЗ [331, с. 36].

Відповідно до Рамкових угод, а також з урахуванням положень підписаних Соборнської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Берґенського, Лондонського, Празького, Львованського комюніке та Договором про створення до 2010 року єдиного освітнього простору (передбачалося введення аналогічних спеціальностей та дипломів в усіх ВНЗ країн-учасниць і впровадження двоступеневої системи вищої педагогічної освіти на рівні бакалаврату й магістратури) у Німеччині для того, щоб стати кваліфікованим дошкільним педагогом в університетах можна отримати такі дипломи як:

- бакалавр (Bachelor) – диплом бакалавра дошкільної педагогіки, що є міжнародновизнаним базовим академічним ступенем, можна отримати лише за умови закінчення вищої професійної школи, диплом надає право для повноцінної професійної діяльності; по отриманню диплома, як зазначено вище складається Державний іспит, який не надає академічного ступеню, але має державне визнання здобутої освіти (Diplomabschluss), вимоги до іспиту встановлюються Федеральною землею, а не університетом;

- магістр (Master) – другий академічний ступінь, який можна отримати лише в університеті впродовж 1-2-х років навчання, обов'язковою умовою здобуття магістерського ступеня є наявність диплому бакалавра;

- доктор – навчання в аспірантурі, яке передбачає написання наукової роботи впродовж терміну від 2-х до 5-ти років і закінчується присвоєнням ступеня доктора (Doctor, PhD); написання роботи відбувається за однією з моделей: перша – написання роботи під керівництвом професора з вільним вибором теми дисертації (Graduiertenkolleg), друга – навчання в рамках структурованої аспірантської програми (Graduate School Internationales Promtionprogramm) [331, с. 63].

Стандартизація педагогічної освіти позитивно вплинула на якість не лише професійної підготовки, але й на якість освітніх послуг у різних ланках. Першою перевагою впровадження стандартів педагогічної освіти було те, що вони стали цілісним описом комплексу професійних обов'язків і необхідних компетенцій педагогів у окресленні конкретних термінів, що характеризують кваліфікації та професійні обов'язки. Стандарти сприяли тому, що відбулась систематизація та визначено ієрархію між першим та другим етапами університетської педагогічної освіти. Стандартами було визначено компетентності та компетенції педагогів, які повинні формуватись на різних етапах професійної підготовки. Друга перевага стандартів педагогічної освіти в тому, що їх запровадження сприяло подальшому розвитку функції та професійних обов'язків педагогів (контроль за професійним вдосконаленням та розвитком, сприяння розвитку освітнього закладу, в якому працює педагог тощо) [490, с. 6].

Сучасні вимоги до програм професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині теж перебувають у залежності від освітньої політики і ґрунтуються на Резолюції Постійної конференції міністрів культури федеративних земель «Загальнодержавні вимоги щодо спільного контенту тематичних досліджень та змісту професійної підготовки у підготовці педагогів» від 16 жовтня 2008 року і діючою до 8 вересня 2008 року [513]. Запровадження вимог забезпечило мобільність студентів та узгодженість в університетській системі педагогічної освіти, узгодженість між визнанням освітніх послуг в інтересах студентів. У Резолюції також було визначено, що формування професійної компетентності, під якою розуміють комплекс компетенцій, а отже комплексу знань, умінь, навичок, переконань та відношень, якими повинен володіти педагог для здійснення якісної педагогічної діяльності, відбувається на різних етапах педагогічної освіти:

1. Формування компетентності на етапі первинної професійної підготовки, а саме оволодіння методами, засобами та дидактичними прийомами організації освітньої діяльності повинно базуватись на дослідницькій основі.

2. Формування практичних навичок професійної педагогічної діяльності визначається безпосередньою практикою та навчаннях, заснованим на практиці.

3. І, нарешті, подальший розвиток у професійної компетентності передбачає оволодіння та вдосконалення педагогом професійних навичок в системі післядипломної освіти з подальшою можливістю викладання професійних курсів або здійснення педагогічного професійного супроводу; розвиток професійної компетентності на третьому етапі спрямований на реалізацію завдань безперервної освіти [513, с. 3].

Відповідно документу, програми професійної педагогічної підготовки повинні забезпечувати:

- оволодіння теоретичними знаннями з фахових предметів;

- формування широкого, гнучкого професійного мислення та кругозору – орієнтація в тенденціях розвитку освіти, розв'язання професійних проблем та вирішення професійних задач;

- формування цілісного уявлення щодо концептуальних підходів до організації освітнього процесу – філософські засади та концепції, сформовані метазнання щодо методів навчання, застосування передового педагогічного досвіду тощо;

- формування прагнення до опанування різних сфер життєдіяльності людини – оволодіння знаннями в інших галузях, що забезпечує розвиток професійного самовизначення та спрямовує на широту професійної підготовки [513, с. 3].

Програми професійної підготовки університетської педагогічної освіти, передбачають два або три блоки дисциплін професійного циклу, зокрема спеціалізації. Крім того, майбутні педагоги мають оволодіти дисциплінами загальної професійної підготовки (загальна педагогіка, психологія, філософія, соціологія і т.д.). Важливим та обов'язковим відповідно до законодавчих документів є проходження практики залежно від стандартів, прийнятих певними федеральними землями щодо ступенів навчання, загальні навчальні курси разом з практичним блоком підготовки складають приблизно 30% від загальної кількості навчального часу [490, с. 2].

Програми підготовки дошкільних педагогів за новою системою було поділено на модулі, які складаються з тематично пов'язаних лекцій, семінарів, вправ і можуть тривати максимум два семестри. За кожен модуль студент отримує бали згідно з європейською кредитно-трансферною системою (ECTS), яка визначає загальне навантаження на студента, яке забезпечує успішне завершення навчання. По завершенню навчання окрім диплому студент отримує і додаток до нього (Diploma Supplement), який містить уніфіковані дані про види дипломів та пов'язану з ним успішність. Таким чином забезпечується якісне оцінювання університетських дипломів, зокрема тоді, коли студент продовжує навчання або шукає роботу [331, с. 37].

Сучасна система німецької вищої педагогічної освіти, хоч і має децентралізованих характер, проте освітня політика федеральних земель не суперечить Конституції – Основному Закону Німеччини та опирається на загальнодержавні стандарти професійної педагогічної підготовки, директиви та положення, керуючись різними угодами щодо єдності окремих вимог до дошкільних педагогів.

В цілому освітня політика в Німеччині у сфері педагогічної освіти може бути представлена двома етапами:

- *перший* так звана «парасолька» для професійної педагогічної освіти полягала у запровадженні стандартів;

- *другий* – «професіоналізація», що передбачала спрямування професійної підготовки на конкретизацію професійних компетентностей та безперервне професійне навчання [380].

Водночас перспективними напрямами освітньої політики у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів німецькі досліники В. Габель (W. Habel) та Ф. Арнінг (F. Arning) вважають подальше удосконалення ступеневої освіти, модуляризація змісту освіти та робота над основним навчальним планом [636, с. 96].

Дискусійними питаннями, які потербують розв'язання в контексті освітньої політики Німеччини залишаються: якість та ефективність педагогічної освіти, подальше впровадження Болонського процесу в систему педагогічної освіти.

Перша проблемна область, яка відноситься до якості і ефективності різних етапів педагогічної освіти, пов'язана з проблемами визначення пріоритетів професійної підготовки. За дослідженнями німецьких науковців формування практичних навичок якісно пов'язане з безпосередньою практикою [426], інші ж наголошують на тому, що практичне стажування в освітніх закладах ще не є

панацеєю для забезпечення якості професійної педагогічної освіти [494]. Емпіричні дані німецьких науковців свідчать також і про те, що ефективність другого етапу педагогічної освіти, тобто практичної діяльності лише в якості педагога, також досить неоднозначна. Згідно з дослідженнями В. Шубарта (W. Schubarth) [597], опитування колишніх студентів педагогічних закладів засвідчило, що вони відзначають значення розвитоку професійних та інших компетенцій на початковому етапі, але водночас респондентами було відмічено надзвичайну напруженість, яка пов'язана з тим, що студент вперше стикається з професійною діяльністю та одночасним навчанням в університететах. На другому етапі навчання виникає нова проблема, пов'язана з тим, що повноцінно виконуючи обов'язки педагога студенти відчувають професійну невпевненість через контроль з боку педагогів-практиків. Не сформованими залишаються компетентності пов'язані з комунікацією та співпрацею з батьками [437, с. 1].

Другий проблемний аспект – реалізація Болонського процесу в галузі педагогічної освіти [517]. Впровадження Болонського процесу було пов'язане з гармонізацією та стандартизацією професійної педагогічної підготовки педагогів, запровадження уніфікованості програм професійної підготовки в сфері педагогічної освіти, сприянням мобільності студентів між вузами на регіональному, державному та міжнародному рівнях. До Болонського процесу різноманітність в сфері педагогічної освіти у Німеччині простежувалася не лише у змісті університетських навчальних програм, але й в контексті структури різних моделей педагогічної освіти, які були створені в 16 федеральних земель до ратифікації Болонського договіру в 1999 році [376, 105-106]. Така диференційованість моделей професійної підготовки педагогів призвела до виникнення структурних відмінностей в моделях педагогічної освіти в усіх 16-ти федеральних землях. Поступові реформи та освітня політика, спрямована на уніфікацію та стандартизацію педагогічної освіти сприяло оптимізації професійної підготовки й дошкільних педагогів по всій території країни. За останніми даними досліджень німецьких науковців Дж. Баура (J. Bauer), У. Діркерса (U. Diercks), Л. Рослер (L. Rösler), Дж. Моллера (J. Möller), М. Пренцеля (M. Prenzel) структура програм підготовки педагогів на сучасному етапі є досить різноманітною, та в цілому визначається структурованістю і подібністю [376, 101-120.]. Проте, на теперішньому етапі розвитку педагогічної освіти, дослідниками було виявилено, що програми відрізняються щодо їх спрямованості з академічних предметів в порівнянні з професійно-орієнтованими, діапазонів їх тривалості, практичної підготовки – практика (6-25 тижнів) і стажування (від 6 до 38 тижнів) [376, 102], що і становить перспективу подальшої роботи щодо впровадження основних ідей Болонського процесу в країні.

Державну освітню політику у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів ***у Франції*** можна простежити, насамперед, через призму сприяння розвитку системи дошкільної освіти в країні. Зазначимо, що розвиток системи дошкільної освіти у Франції має давні традиції. Вже в 1771 році, з'явилися перші школи «школи в'язання» (écoles à tricoter)), які залучали до навчання дітей від чотирьох до семи років. Згодом, у 1825 році, з'явилися нові інституції, відомі як «притулки» (salles d'asile»), мережа яких формувалась впродовж XIX-го століття. В першу чергу, призначення таких притулків полягало у залученні дітей з бідних сімей, яким було небезпечно залишатися жити в будинках своїх рідних через нестачу їжі, тепла та догляду. Починаючи з 1828 року дошкільна освіта Франції стала об'єктом державної уваги. Так, у 1830-му році запровадили офіційну програму державного регулювання дошкільного сектору, відповідно якої надавались послуги по догляду за дітьми від 2-х до 6-ти років впродовж повного робочого дня (з 8-ї ранку по 19-ту годину вечора). Основною метою закладів дошкільної освіти того

часу було навчання дітей порядку, охайності, поваги до дорослих. Впродовж цього періоду дошкільна освіта багато в чому регулювалась релігійними канонами, тому перед працівниками таких закладів ставилися завдання з підготовки дітей до «благочесного життя» відповідно Християнським заповідям [427, с. 14].

Перший Республіканський уряд прийняв кілька шкільних законів, які стосувалися розділення релігії та держави. Результатом дії запропонованих законів стала інтеграція раніше заснованих благодійних установ у державний сектор. Законом від 16 червня 1881 було визначено, що громадські дитячі садки (école maternelle publique), як добровільно засновані організації та заклади, є безкоштовними і неконфесійними, а також інтегрованими до початкової школи. Держава взяла на себе відповідальність за організацію та фінансування освіти дітей від двох до шести років під егідою Міністерства народної освіти. У 1921 році, стан та умови роботи дошкільних педагогів були узгоджені з умовами початкової школи, помічник був прикріплений до кожного дошкільного педагога або вихователя дітей дошкільного віку [427, с. 14].

Впродовж 20-го століття, розвивався приватний сектор – заможні сім'ї стали віддавати своїх дітей до «дитячих садків» (jardins d'enfants). Після Другої світової війни, середній клас суспільства почав віддавати дітей до запропонованих державою, «материнських шкіл», оскільки вбачали переваги інтелектуального і культурного розвитку їхніх дітей. Велике збільшення відсотку відвідування дітей в «материнських школах» відбулося в 1960-х і 1970-х роках, на початку 1990-х років мережа «материнських шкіл» стала універсальними закладами для розвитку дітей від трьох до шести років [427, с. 14].

Історія у секторі охорони здоров'я дітей дошкільного віку мала свої особливості, функції і завдання, але також пов'язана як з системою дошкільної освіти Франції так і з професійною підготовкою дошкільних педагогів. Так, історичні факти свідчать про те, що у 1844 році Товариством ясел у Франції відкрилися перші благодійні ясла для дітей з неблагополучних сімей. Контрольовані префектами, починаючи з 1862 року ясла отримали право на державні субсидії та привілеї. Залишаючись громадськими «utilite publique» у 1869 році, ясла належали до області приватного благодійного сертору і не отримували державного фінансування на відміну від притулків. З огляду на те, що ясла вважалися благодійними організаціями, основною їхньою місією в першу чергу було забезпечення здоров'я.

Важливі події політики відбулися після Другої світової війни з метою боротьби з дитячою смертностю та збільшенням народжуваності яслами надавався широкий спектр послуг пов'язаних медичним обслуговування, яке було спрямоване на збереження здоров'я та життя новонароджених дітей, супровід молодих метерів по догляду за дітьми раннього та дошкільного віку. Такі послуги у сфері освіти та медицини сприяли розвитку широкої мережі ясельних установ до 1960 року. До того періоду державою хоч і здійснювався контроль за діяльністю таких закладів, проте, він не забезпечував чіткості їх освітньої діяльності. Наприкінці 1960-х років міністерствами освіти та соціальних справ було ініційовано та профінансовано розширення мережі ясел та підлаштування їх до системи дошкільної освіти Франції. Диверсифікація різних форм яслів та дошкільних установ у країні активно продовжувалась і в 1980-х і 1990-х роках. Паралельно розвивалися системи місцевого фінансування та регуляції дошкільної освіти, що сприяло більш послідовному становленню державного регулювання у дошкільній галузі і професійної підготовки зокрема [427, с. 14].

Загальна структура вищої освіти у Франції має складний і сегментований характер, представлена більш ніж 3 500 державними і приватними закладами професійної підготовки. Одним із факторів, які обумовлюють таку складність

традиційної системи вищої освіти у Франції є створення нових інститутів і нових програм для задоволення виникаючих потреб у галузі освіти та підготовки кадрів. Однією із специфічних особливостей французької системи є також і те, що найпрестижнішими вважаються інститути та установи вищої професійної освіти, такі як Grandes Ecoles (Вищі школи), а не університети. Крім того, вагоме місце має спосіб організації освітнього процесу у таких школах, який в основному є дослідницько-орієнтованим і у них провадяться фундаментальні дослідження, актуальні для сьогодення Франції. Яскравим прикладом такої школи є Національний центр наукових досліджень – Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Означене досить суттєво вирізняє професійну підготовку в країні від інших європейських практик професійної освіти, що формує специфічний вимір французької системи [519, p. 10-11].

Франція вирізняється дуже централізованою системою освіти. Освітня політика закріплена на національному рівні; навчальні програми і зміст розроблені Міністерством освіти. Країна ділиться на 30 освітніх областей, званих академіями. Кожен регіон управляється представником міністра (Recteur d'Académie), призначений державою. Така централізація характерна і в професійній підготовці педагогів. Взагалі, вчителі у Франції є державними службовцями. Вони наймаються державлою, їхня праця також оплачуються державним бюджетом, державою регулюються і призначення на різні посади в освітніх закладах (школах, материнських школах тощо). Наслідком таких державних регулювань бувають те, що випускників можуть призначити працювати у зовсім іншому регіоні, відмінного від того де проживають чи проходять навчання майбутні педагоги різних рівнів та спеціальностей. Це також становить перешкоди тому, що освітні заклади не можуть вибирати певного педагога, їм їх призначає держава, забезпечуючи таким чином рівність та справедливість у системі найму та розподілу праці в освітній сфері [417].

Відповідно сучасним законодавчим вимогам педагоги другого рівня (ті які навчають дітей після початкової школи і далі) вчать тільки один предмет (за винятком деяких в системі професійної освіти). Педагоги початкових класів – педагоги першого рівня, повинні вчити всі предмети з навчального плану початкової школи. Вчителі набираються на конкурсній основі. Закон говорить, що вчителі повинні отримати ступінь магістра і пройти конкурс. Конкурс проводиться на національному рівні для вчителів середньої школи (основний конкурс передбачає складання одного з основних предметів CAPES - з технічних наук, одного з професійної освіти, одного з фізкультури, а також проходження завдання вищого рівня складності – Agrégation). Для вчителів початкових класів, конкурс (CRPE) організовується на рівні Académie. Всі змагання проводяться в два етапи: admissibilité (письмовий іспит) і допуск (усний іспит). Форма і зміст змагань досить спірними. Традиційно, вони присвячені перевірці знань по предмету, а меншою мірою стосуються предметів з циклу професійної освіти педагогіки [417].

У Франції питання професійної підготовки кадрів дошкільної галузі є одним з найважливіших факторів, що визначають якість послуг, які надаються дітям дошкільного віку. Для того щоб отримати і підтримувати компетентний персонал з кваліфікацією, має бути відповідне професійне навчання, професійний педагогічний супровід, адекватна оплата та умови праці. В цілому підхід професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у Франції характеризується зорієнтованістю на формування блоку компетентностей, що забезпечує якість послуг дошкільної галузі, а також тісний взаємозв'язок і узгодженість дошкільної та початкової ланок освіти [508].

Система підготовка дошкільних педагогів у Франції була уніфікована зовсім недавно і пов'язана із заснуванням Інституту університетського типу з

підготовки педагогів (ІУТПП) (Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM), який був повністю інтегрованими в систему університетської освіти країни лише у 2013 році та переіменованим у Вищі навчальні заклади з підготовки професіоналів освіти або або Вищі школи з підготовки професіоналів освіти (ESPE - Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation). Реформування вищої педагогічної освіти з прийняттям Закону «Про освіту» від 10 липня 1989 року [240], передбачало ліквідацію державних Нормальних шкіл з підготовки вчителів початкової школи (ENI), регіональних педагогічних центрів (CPR), які готували викладачів для середньої школи, Нормальних шкіл з підготовки педагогів професійного навчання (ENNA), центрів з підготовки педагогів технічного навчання (CFPT). Такі трансформації у професійній підготовці педагогів у Франції уможливили отримання освіти педагогами материнських і початкових шкіл, коледжів, загальноосвітніх, технологічних і професійних ліцеїв в стінах одного вищого навчального закладу для педагогічних спеціальностей [441, с. 22-24]. Реформи, запроваджені в 2010/2011 навчальному році, які були спрямовані на стандартизацію та професіоналізацію підготовки педагогів у Франції, сприяли запровадженню освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр». Водночас донині існують суперечності між академічною і професійною підготовкою [443].

Надзвичайно вагомий вплив на розвиток системи професійної підготовки дошкільних педагогів у Франції мала реформа 1989 року, коли уряд Франції прийняв рішення про об'єднання дошкільної та початкової ланки освіти, в результаті чого система охоплювала дітей віком від 2-х до 11-ти років і була поділена на трьохрічний цикл навчання: дошкільний, базовий або основний та цикл розвитку (див. табл. 4. 2). За новою системою передбачалось, що групи 5-ти річних дітей, які закінчують навчатись у «материнських школах» останній рік комбінують з класами дітей перших двох років початкової школи, яка за новим розподілом вже входила до базового (основного) циклу навчання [582]. Такі зміни в дошкільній ланці освіти спричинили реформування професійної підготовки фахівців дошкільної галузі, вимагали зміни підходів до формування професійної компетентності як дошкільних педагогів так і вчителів початкових шкіл у 1991-92 роках.

Таблиця 4 .2

Дошкільна і початкова системи освіти у Франції до і після 1989 року

<table>
<tr><td rowspan="2">Система дошкільної та початкової освіти</td><td colspan="10">Вік дітей</td></tr>
<tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr>
<tr><td>До реформ</td><td colspan="5">Дошкільна освіта
(école maternelle)</td><td colspan="5">Початкова освіта
(elementary education)</td></tr>
<tr><td>Після реформ</td><td colspan="3">1-й цикл раннього навчання
(Early learning cycle)</td><td colspan="3">2-й цикл базового навчання
(Cycle d'apprentissage fondamental)</td><td colspan="4">3-й цикл розвитку
(Cycle d'approfondissement)</td></tr>
</table>

Джерело: Kaga Yoshie. The training and working conditions off preschool teachers in France. 2007. – {Електронний ресурс}. – UNESCO Policy Bief on Early Childhood .– № 37, March–April 2007. Режим доступу: http://www.unesco.org/education/earlychildhood/brief – (дата звернення 9.08.2015 р.). – Назва з екрана

Відмітимо, що до 1991-92 рр. навчання дошкільних педагогів, які працювали в «материнських школах» відбувалося за окремими програмами, відмінними від програм професійної підготовки вчителів початкових класів. Після отримання атестата про середню освіту, абітурієнтів, які мали намір отримати професію дошкільного педагога зараховували на курси 2-річної професійної підготовки до звичайних профорієнтованих коледжів. По успішному завершенні таких коледжів випускники мали право працювати лише в сфері дошкільної освіти.

З прийняттям в 1991-92 рр. нової системи дошкільної та початкової освіти професійна підготовка фахівців дошкільної та початкової ланок освіти набула інтегрованого характеру. Реформування системи дошкільної та початкової освіти передбачало, що професійна підготовка як дошкільних педагогів так і вчителів початкової школи мала відбуватися насамперед в університетах і протягом трьох років з подальшою професійною підготовкою терміном на 2 роки. На сучасному етапі не залежно від того де має працювати майбутній педагог, у «материнській школі» чи в початковій школі, професійна освіта триває в цілому 5 років в університетах педагогічного профілю, що є обов'язковою умовою та загальноприйнятою в Європі нормою [441, с. 22-24]. У порівняльній таблиці 4. 3. представлено відмінності в професійній освіті дошкільних педагогів у Франції до і після реформи 1991-92 роках.

Таблиця 4. 3

Системи підготовки дошкільних педагогів у Франції до та після 1991-92 роках

Особливості професійної підготовки	До реформи	Після реформи
Назва професії дошкільного педагога	Дошкільний педагог (institutrice)	Педагог дошкільної установи, вчитель (professeur d'école)
Кваліфікація, яка вимагається для вступу на професійне навчання	Диплом середньої школи	3 роки університетського навчання
Тривалість навчання	2 роки	2 роки
Установа, яка здійснює навчання	Педагогічний коледж	Педагогічне навчання в університетських інститутах
Вікова група, в якій можна буде здійснювати навчання випускнику ВУЗу	Діти від 2-х до 5-ти років	Діти від 2-х до 11-ти років
Місце роботи	Тільки дошкільні установи («материнські школи»)	Дошкільні установи та початкова школа

Джерело: Kaga Yoshie. The training and working conditions off preschool teachers in France. 2007. – {Електронний ресурс}. – UNESCO Policy Bief on Early Childhood. – № 37, March – April 2007. – Режим доступу: http://www.unesco.org/education/earlychildhood/brief – (дата звернення 9.08.2015 р.). – Назва з екрана

На сучасному етапі надання освітніх послуг у сфері дошкільного виховання, догляду та освіти у Франції перебуває на піку своєї популярності. Майже всі дошкільнята у віці від трьох до шести років і близько третини дворічних відвідують «материнські школи». Для дітей віком до трьох років існує різноманітна і децентралізована система освітніх послуг і характеризується диференційованістю у типах (групові – центри розвитку, індивідуальні – асистенти матері, сімейного типу)

та формах власності (громадські – муніципальні, комунальні; державні – асоціації, департаменти, відділи, мережі закладів тощо).

Новітні зрушення в освітній політиці Франції у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів пов'язані з реформуванням програм професійної підготовки, що пов'язано з прийняттям пакету реформ від 8 липня 2013 року і вступили в дію з 1 вересня 2015 року. Законодавчими ініціативами було переглянуто академічні вимоги до педагогів та сформовано нову політику щодо професійної підготовки та безперервного навчання, Відтак з 1 вересня 2013 року, через 23 роки після створення інститутів університетського типу з підготовки педагогів (IUFMs) були скасовані і замінені новими установами, які отримали назву ESPE - Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation (Вищі навчальні заклади з підготовки професіоналів освіти або Вищі школи з підготовки професіоналів освіти). Нині у Франції вищі навчальні заклади з підготовки професіоналів освіти (ESPEs – це внутрішні вищі школи в університетах, вони є в кожному вищому навчальному закладі академічного профелю, і чисельністю складають приблизно 32 установи [527].

Відповідно до ініціатив уряду було ініційовано дворічну підготовку магістрів в галузі освіти (Masters де Métiers де l'Enseignement, де l'éducation і де-ла-формація, або MEEF). Початок 2015 та 2016 навчальних років відзначився тим, що це перші роки, коли студенти-випускники відповідно до законодавчої ініціативної програми отримали законне право обіймати посаду дошкільного педагога чи педагога початкової школи з повним робочим днем. Такі студенти мають можливість здобувати професійну освіту в одному з декількох напрямів:

• Навчання в системі початкової освіти.
• Навчання в системі середньої освіти.
• Працівники не педагогічного профілю
• Освіта дорослих.

Навчання в таких вищих навчальних закладах з підготовки професіоналів освіти побудоване за принципом «сендвічу» - коли академічні курси супроводжуються практикою у освітніх інституціях різних за типом, структурою та формою власності [417].

«Підвищення кваліфікації вчителів є ключовим фактором, що визначає успіх в освіті», сказав міністр освіти Франції Нататан Валлюд-Белкасем (Najat Vallaud-Belkacem). «Всі сучасні дослідження доводять, що прогресивний професійний розвиток студента в значній мірі залежать від якості викладацького складу, тож якість навчання педагогів вищої школи це – якість підготовки педагога, який працює в сфері дошкільної, середньої чи загальної освіти. Саме тому підготовка педагогів різних ланок має таке важливе місце в програмі реформування школи» [621].

За даними Організації економічного розвитку та співробітництва, найбільш ефективними програмами базової професійної підготовки є ті, які гарантують належний баланс між теорією і практикою, ефективне співробітництво між викладачами і студентами. Відповідно до нових положень освітньої політики у оновлених програмах передбачено педагогічну взаємодію майбутніх педагогів з дітьми з перших років професійної освіти, студенти проводитимуть чимало часу в групах дошкільних закладів та класах шкіл та отримуватимуть якісну підтримку та супровід з боку працюючих педагогів, окрім того надано можливість навчання та надання приватних уроків кваліфікованими педагогами. Програма підготовки педагогів і фахівців в галузі освіти включає в себе також основний навчальний план, який пропонується для всіх студентів. До навчального плану включено такі аспекти професійної підготовки: управління групою і запобігання жорстокості в школі; готовність до діяльності в диференційованих та інклюзивних класах та групах дітей дошкільного віку, а саме вміння працювати з дітьми з обмеженими можливостями;

методи адаптації до різних стилів навчання і підтримка наполегливості дітей для успішного розвитку, навчання та виховання; боротьба з дискримінацією та забезпечення гендерної рівності тощо [621].

Старатегія нової професійної підготовки дошкільних педагогів у Франції спрямована також на багатофункціональність педагогічної освіти, що диктується вимогами часу. Так, наприклад, особлива увага приділена освоєнню майбутніми педагогами цифрових технологій та засобів навчання. Метою такої підготовки є не лише освоєння інформаційно-комунікаційних технологій, але й методичної точки зору, оволодіння технікою застосування цих технологій в освітніх закладах різних рівнів, що розширює арсенал педагогічних ресурсів та створює додаткову платформу для врахування індивідуальних особливостей дітей та учнів, формує умови для кращої адаптації дітей, сприяє тісній взаємодії педагогів з сім'ями.

Окремий аспект професійної підготовки – навчання інструкторів (Instructors) або педагогічного персоналу з досвідом роботи в педагогічній сфері для ВНЗ Франції. У «Вищих навчальних закладах з підготовки професіоналів освіти» (ESPE) здійснюється професійна підготовка як спеціалізованих кадрів, так і викладачів, що відбувається під патронатом фахівців з Національного міністерства освіти. Крім того, реформа передбачала залучення до персоналу педагогічних закладів (академій, коледжів, інститутів) фахівців з різних галузей: педагогічного персоналу, інспекторів-експертів та спеціалістів з управління персоналом, фахівців з культурного розвитку та мистецької освіти, осіб, які можуть забезпечувати громадянську освіту і т.д. [621].

Студенти, які здобувають ступінь магістра, повиненні скласти іспит в кінці першого року навчання; впродовж другого року вони повинні бути залучені до роботи в освітніх закладах відповідно до напрямів професійної підготовки для набуття практичного досвіду в якості стажистів.

Ключові датами новітньої освітньої політики у Франції у сфері професійної освіти дошкільних педагогів, в контексті зазначеного є: 8 липня 2013, коли було затверджено «Нову програму шкільної реформи»; та 1 вересня 2013, коли було відкрито вищі навчальні заклади нового типу з підготовки професіоналів освіти (ESPE).

Означені нормативні провадження сприяли тому, що на сучасному етапі сформовано мережу з 32 вищих навчальних закладів з підготовки професіоналів освіти по всій Франції, з 179 навчальних місць у кожному; близько 60 000 студентів у навчаються за програмами вищих навчальних закладів з підготовки професіоналів освіти; у 2016 році Міністерство освіти Франції забезпечує 25000 випускників роботою у державних дошкільних навчальних закладах.

Підсумовуючи, зазначимо, що в цілому професійна підготовка дошкільних педагогів у Франції, за результатами дослідження Організації економічного співробітництва та розвитку, визначається найвищою якістю серед країн Західної Європи [551]. Так, лише у Франції професійна підготовка дошкільного педагога за значенням прирівнюється до професійної підготовки вчителів початкової та середньої школи; лише у Франції сформовано чіткий пріоритет на здобуття університетської педагогічної освіти (у Німеччині – вищі професійні школи, педагогічні інститути, у Великій Британії – професійні школи, вищі професійні школи, інститути, коледжі, університет). Не зважаючи на злагоджену систему професійної підготовки, наявність у ній гнучких механізмів професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, французькі експерти з дошкільної освіти та науковці висловлюють занепокоєння щодо того, що педагогів дошкільних закладів готують до роботи з дітьми дошкільного віку за зразком шкільної системи і пояснюють це реформою 1991-92 років. Вони стверджують, що, в той час як інтегроване навчання

сприяє узгодженості та наступності між дошкільною та початковою освітою і педагогів готують уніфіковано та універсально, втрачається можливість здійснювати адекватну практичну підготовку в дошкільній освіті, яка передбачає не організацію навчання, а організацію дитячого розвивального середовища та дозвілля. Це означає, що зміст дошкільної освіти з двох років формується за дисциплінооріентованим підходом (наприклад, французька, математика, інформатика), який є притаманним для початкової школи, але такий підхід не є коректним в дошкільній освіті, де освітній процес здійснюється в рамках міждисциплінарного підходу. Крім того, практика протягом базового навчання майбутніх педагогів дошкільних установ є обов'язковим елементом у формуванні професійної компетентності. Експерти наголошують, що підготовка майбутніх педагогів та вчителів початкової школи, яка здійснюється з акцентом лише на «школоорієнтоване навчання» дітей, позбавляючи майбутніх педагогів можливості навчатися належним чином і практикуватися в роботі дітьми дошкільного віку призведе до того, що в результаті дошкільна освіта втратить свою розвиваючу функцію і стане супровідним елементом для початкової школи. Зазначимо, що порівняно з деякими іншими європейськими країнами, наприклад, у Швеції та Іспанії, відсоток майбутніх педагогів дошкільних установ у Франції, які отримали відповідні сертифікати з дошкільної освіти протягом їхнього навчання у вищому педагогічному навчальному закладі досить невисокий [580, с. 48]. Розв'язання цієї проблеми вони вбачають у вдосконаленні професійних стандартів за європейськими вимогами та у чіткому формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців [607].

Зазначимо, що таке «школування» як у Франції є типовою помилкою для країн, які прагнуть забезпечити наступність між дошкільною та початковою освітою. По суті це відображає нерівний взаємозв'язок між дошкільною та початковою ланками. Будь-яка спроба інтегрувати дошкільну освіту та професійну підготовку вчителів початкової школи повинно передбачати, що підготовка буде забезпечувати майбутнього педагога знаннями та навичками, необхідними для організації цілісного розвитку дітей дошкільного віку.

Наступна проблема організації професійної підготовки педагогів дошкільних установ у Франції полягає у невідповідності та розриві між професіями педагога дошкільної установи та інші фахівців, які працюють у дошкільній галузі, особливо ті, що працюють з дітьми від народження до 3-х років (наприклад, працівників-доглядальників, вихователів-педіатрів ясел (crèche). Так, педагоги дошкільних установ отримують більш академічну 2-річну університетську освіту, персонал ясел отримує лише рік безкоштовної професійної підготовки в галузі догляду за дітьми, а сертифікацію проходять від Міністерства охорони здоров'я. Такі відмінності у професійній підготовці, як педагогічна та гігієнічна орієнтованість, тривалість навчання в різних групах сфери послуг викликає занепокоєння у експертів, ставить нові вимоги до підготовки фахівців дошкільної освіти з метою узгодження педагогічної та інших видів послуг у дошкільній галузі. Крім того, існує розрив між соціальним статусом та заробітною платою: для педагогів дошкільних установ створюються більш сприятливі умови праці в порівняні з обслуговуючим персоналом та іншими працівниками галузі.

Незважаючи на вікову історію професійної педагогічної підготовки дошкільних педагогів сфера професійного навчання фахівців раннього дитинства у Франції все ж потребує удосконалення та перегляду, а саме:

- існує ***потреба у підвищенні якості*** педагогічної освіти засобами тренінгів, курсів підвищення кваліфікації, семінарів, які забезпечували формування у них компетентності збалансовувати різні аспекти діяльності дітей дошкільного віку, гармонійно поєднуючи їхній психічний, фізичний та інтелектуальний розвиток.

Розробляти, формувати, удосконалювати поточні програми розвитку дітей дошкільного віку на основі принципу збалансованого інтелектуального та фізичного розвитку.

- існує нагальна потреба у ***вдосконаленні професійної підготовки*** та розвитку «асистентів матері» (assistantes maternelles); у зв'язку з цим існує необхідність приєднання мережі закладів, де працюють «асистенти» до мережі закладів сімейного догляду (RAM), дитячих ясел або встановлення форм зв'язків з іншими структурами мережі дошкільних закладів (Crèche, Accueil, Halte-garderie).

- є необхідність у ***розробці*** та ***побудові кар'єрної решітку для педагогічних кадрів, які працюють в системі дошкільної освіти*** (збалансування у кількісному відношенні попиту працедавців на працівників дошкільної освіти та пропозицією, яка забезпечується вищими освітніми закладами, в яких здійснюють підготовку таких працівників; розробка механізмів залучення до навчання, тобто отримання вищої освіти працівників сімейних центрів денного догляду за дітьми; розробити схему удосконалення якості освітніх послуг у сфері дошкільної ланки через забезпечення якісної практичної підготовки та сприяння формуванню професійного потенціалу фахівців дошкільної освіти);

- проблеми існують також і в підготовці помічників (auxiliaires) та вихователів-педіатрів (puériculture), зокрема є необхідність розробки механізмів трансформації навчання цих фахівців з можливістю отримання кваліфікації вчителів (éducatrices) та педагогів дітей дошкільного віку (jeunes enfants);

- у секторі освіти фахівців «материнських шкіл» (école maternelle) існує потреба у трансформації освіти цих фахівців з метою можливості отримання кваліфікації директора освітнього закладу (conseilleres pédagogiques) чи інспекторів [554].

Основні ***реформи*** стосовно ***педагогічної освіти у Великій Британії*** пов'язані з документами «Правила до здобуття педагогічної освіти», «Базова підготовка вчителів: затвердження програм» та «реформа базової підготовки вчителя», які визначили державну стратегію і тактику професійної підготовки вчителів у країні [286, с. 85]. В цілому становлення системи педагогічної освіти у Великій Британії і системи підготовки дошкільних педагогів зокрема відбувалося в кардинально протилежному напрямі розвитку, аніж це було у інших країнах Західної, а саме континетнальної Європи, коли, як правило, система розвивається від централізованого управління освітою до децентралізованого. У Великій Британії відбувалися зміни в напрямі від повної управлінської автономії [595] до суворої регламентації, контролю та моніторингу з боку державних органів [560], на сучасному етапі автономія зберігається лише у джерелах фінансування [488].

Як констатують дослідники англійської системи професійної підготовки педагогів Дж. Вітту (G. Whitty,.), Л. Бартон (L. Barton), С. Майлс (S. Miles.), К. Уітінг (C. Whiting), Дж. Фюрлонг (J. Furlong) [645] на перший погляд може здатися, що система професійної педагогічної освіти характеризується освітньою автономією адміністративної та управлінської, проте більш детальне вивчення системи свідчить про централізацію управління на політичному рівні, що проявляється у більшому контролі над змістом навчальних програм. Супровід реалізації адміністративних завдань здійснюється на основі раціонального розподілу. Основна концепція регулювання у сфері педагогічної освіти – розвиток «ринку освіти» [645], метою якого є встановлення стандартів професійної підготовки для системи дошкільної, шкільної, професійної та інших видів освіти. Освітня політика спрямована на те, щоб стимулювати якість надання освітніх послуг у різних ланках освіти шляхом інспектування та моніторингу якості професійної діяльності педагогів, які працюють у певній системі.

До 30-х років XX століття головним змістом педагогічної освіти у Великій Британії була самостійна освіта, особистісне зростання, різноманітність і свобода вибору форм, методів і засобів організації відкритого демократичного освітнього процесу [491]. Не було і регламентованої державою Національної навчальної програми професійної педагогічної освіти, тож і викладачі вищих навчальних закладів користувалися великою автономією в порівнянні з їх колегами в університетах континентальної Європи. Педагогічна освіта здобувалася в університетах, політехнічних закладах або коледжах освіти, і також з досить вільними критеріями у професійних кваліфікаціях та спеціальностях. Починаючи з 1970-х років таких підхід до професійної підготовки педагогів було переконливо поставлено під сумнів, тож в 1988 році було оприлюднено Національний навчальний план (the National Curriculum), який і визначив подальші трансформаційні зміни у професійній педагогічній освіті всіх педагогів у Велтикій Британії. Логічним продовженням таких змін став процес у напрямі підвищення вимог до педагогічної професії в цілому [560], тож у 1984 році було засновано Радою з акредитації педагогічної освіти (Council for Accreditation of Teacher Education (CATE)), яка у 1994 році біла замінена Агенцією з педагогічної підготовки (Teacher Training Agency (TTA)). Радою, згодом Агенцією визначався зміст програм професійної підготовки педагогів, у яких акцент змістився з теоретично-орієнтованих (педагогіка, психологія, соціологія та інші) [541] на практикоорієнтовані предмети [610]. Ці зміни не були випадковими і відображали дуже точну політику в галузі педагогічної освіти, започатковані ще консервативними урядами Маргарет Тетчер (Margaret Thatcher) та Джо Мейджера (John Major), і подальша реалізація реформ здійснювалась урядом Тоні Блера (Tony Blair), за словами якого школи 1970-1980-х рр. не відповідали новим стандартам освіти і не в змозі були сформувати компетентності, необхідних для ринку праці [375]. Т. Блер стверджував, що: «…освіта є одним з головних пріоритетів уряду. Навчання професії має вирішальне значення для нашої місії…У Зеленій книзі Уряду викладено пропозиції щодо поліпшення професії педагога ... Цими пропозиціями створено передумови для найбільш фундаментальних реформ педагогічної галузі, які спрямовані на якісне державне регулювання системи педагогічної освіти» [470].

Започатковані Лейбористським урядом реформи сприяли впровадженню Єдиного національного навчального плану, який розроблявся з 1988 року і відповідно якого було обґрунтовано доцільність централізованого державного контролю над якістю професійної підготовки [470], відбулася зміна фокусу професійного навчання з процесу на результат. Маючи в цілому рекомендаційний характер, освітня полтика все ж визначалась орієнтованістю на уніфікацію професійних вимог до педагогів, що проявлялось стандартизацією, визначенням точних стандартів педагогічної освіти, зокрема запровадженням Статусу кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status (QTS), що є своєрідним офіційним сертифікатом якості професійних навичок педагога. Усі ці реформи в системі педагогічної освіти сприяли розширенню спектру можливостей отримання педагогічної освіти у Великій Британії. Так, за дослідженням Європейської інформаційної мережі з питань освіти: «послідовна модель є найбільш поширеним способом здобуття професії педагога…». Починаючи з з кінця 1980 року на початку 1990-х років сформувалось ціла низка альтернативних способів педагогічної освіти та отримання Статусу кваліфікованого вчителя, в тому числі зявилася можливість отримання освіти, працюючи за фахом неповний робочий день, а також отримання можливості навчання з урахуванням різних форм попередньої педагогічної практики та освіти [462, с. 13].

Важливою освітньою ініціативою було проголошення та впровадження політики «Включення кожної дитини» у 2003 році. Ця урядова ініціатива було представлена трьома документами: Законом «Про дітей» (Children Act, 15 листопада 2004 рік), «Долгяд за дітьми та оплата праці» (Social care green paper outlines options for a National Care Service, 14 липня 2009 рік) та шотландський урядовий документ «ГРІФІК» (18 серпня 2014 рік), метою якого було забезпечення якісної освіти осіб з особливими потребами [416, с. 82].

В цілому такі радикальні трансформації в педагогічній освіті та дошкільній освіті в цілому мали на меті:

- окреслити та конкретизувати вивчення та засвоєння базових професійних знань;
- забезпечити менший вплив університетів на професійну підготовку шляхом запровадження альтернативних програм професійної підготовки;
- підготувати педагогів нового класу, які ефективно організовували освітній процес та якісно реалізовували намічені в процесі організації завдання [488, 470].

Тож до 2007 року сформувалась така система професійної педагогічної освіти в країні [618]:

1. Бакалаврська педагогічна освіта (The Bachelor of Education (BEd))

Навчання за цим навчальним планом веде до отримання Статусу сертифікованого вчителя. Тривалість навчання за такою моделлю від трьох до чотирьох років очного навчання і від чотирьох до шести років навчання для студентів, які працюють неповний робочий день і навчаються на заочній формі. Така програма готує педагогів для початкової, а в окремих випадках для середньої школи.

Бакалавр мистецтв (The Bachelor of Arts (BA)) або бакалавр наук (and the Bachelor of Sciences (BSc)). Курси схожі на курси бакалаврату педагогічної освіти (BEd), але на відміну від попередніх предметоорієнтовані. Проходження курсів також забезпечує отримання Статусу кваліфікованого вчителя.

2. Післядипломна педагогічна підготовка завершується отриманням Сертифікату про закінчення післядипломної освіти (The Postgraduate Certificate in Education (PGCE)). Програмою такої підготовки передбачено розвиток навчальних навичок студентів, які здобувають другу вищу освіту. Термін навчання один рік для денної форми навчання і два – для заочної.

Школоорієнтовані програми педагогічної освіти (School-centred initial teacher training (SCITT)). Програми, які пропонуються об'єднаними асоціаціями педагогів та професіоналів різних шкіл, які передбачають педагогічну освіту та розвиток для працюючих педагогів, аспірантів. Навчання забезпечується досвідченими педагогами. Завершення програми також передбачає отримання Статусу кваліфікованого вчителя.

Програма «Спочатку навчати» «Teach first» перша програма професійної підготовки педагогів, яка заснована незалежими організаціями, які спрямовані на підготовку «лідерів завтрашнього дня». Успішне завершення такої програми надає право працювати впродовж двох років у провідних школах Лондона, Манчестера і Мідлендса, зпебазпечує отримання Статусу кваліфікованого вчителя і розвиток управлінських та лідерських навичок.

3. Підготовка педагогічних кадрів, які вже працюють в системі педагогічної освіти.

Програма для випускників (Graduate Teacher Programme (GTP)) є формою навчання без відриву від виробництва, дозволяє випускникам, які прагнуть отримати кваліфікацію вчителя під час безпосередньої професійної діяльності. Основною метою програми є освіта дорослих, та професійна освіта осіб, які мають намір змінити сферу своєї професійної діяльності на педагогічну. Навчання за такими

програмами триває від трьох місяців до одного року в залежності від попереднього досвіду та сфери діяльності кандидатів на здобуття Статусу кваліфікованого вчителя.

Програма зареєстрованої педагогічної підготовки (Registered Teacher Programme (RTP)) передбачає освіту осіб, які мають 240 балів відповідно до Схеми накопичення та нарахування кредитів (Credit Accumulation and Transfer Scheme (CATS)), і можуть завершити своє академічне навчання в статусі педагога. Програма охоплює дві категорії студентів (слухачів): тих, хто залучений до іншої сфери діяльності чи професії і має бажання стати вчителем, проте не може дозволити собі очної форми навчання; інша категорія – професійна підготовка осіб, які працюють в якості не сертифікованого педагога у системі освіти і здобувають кваліфікацію. Тривалість навчання коливається від одного до двох років, в залежності від попереднього досвіду та освіти.

4. Педагогічна освіта для попередньо дипломованих вчителів (Assessment-based teacher training). Програма підготовки зорієнтована на педагогів та інструкторів, які за певних причин не працювали за спеціальністю впродовж певного періоду. Таке навчання відбувається шляхом реєстрації свого портфоліо в Університеті Глостершир, який несе відповідальність за процедури акредитації педагогів у Англії, та подальший аудит професійної діяльності тривалістю до одного року.

5. Програми педагогічної освіти для педагогів із закордону (Overseas trained teachers) надають можливість педагогам з країн Європейського союзу та інших країн Європи отримати професійну підготовку та сертифікати професійної педагогічної освіти. Навчання відбувається за спеціальними індивідуальними маршрутами педагогічної освіти, які передбачають процедури індивідуалізованого та персоніфікованого навчання [595].

Розвиток системи професійної підготовки працівників сфери дошкільної освіти, догляду та виховання (early childhood education and care (ECEC)) у Великій Британії (на прикладі Англії) бере свій початок з середини 1990-х років. Напрями освітньої політики в цій сфері педагогічної підготовки передбачали:

а) введення Інтегрованої системи кваліфікацій (Integrated Qualifications Framework – IQF) або ж дослівно – Інтегрованої кваліфікаційної рамки, метою якої є створення структури еквівалентності кваліфікацій усіх професій, які пов’язані з системою дошкільної освіти;

б) введення Статусу кваліфіованого дошкільного педагога або ж більш близько до змісту – Статус професіонала з дошкільної освіти (Early Years Professional Status (EYPS) [416, с. 82].

Незважаючи на те, що обидві освітні ініціативи (введення Інтегрованої кваліфікаційної рамки (IQF) і Статус професіонала з дошкільної освіти (EYPS), які перебувають в процесі реалізації, останні звіти Організації економічного розвитку та співробітництва (OECP) свідчать про надзвичайно позитивні зрушення в бік якості професійної підготовки дошкільних педагогів у Великій Британії.

Так, у 2006 році Організацією економічного розвитку та співробітництва відзначено «величезний прогрес» Британії у професіоналізації освіти дошкільних педагогів терміном від 1999 року і до 2000-х рр. Організацією схвалено як налаштування державного регулювання системи професійної підготовки так і збільшення фінансування сфери: витрати на підвищення якості освітніх послуг у сфері дошкільної освіти, виховання та догляду у Великобританії збільшились в чотири рази за період з 1997 по 2007 рік, асигнування сектору дошкільної освіти в 1996/7 рр. становило 1,1 млрд фунтів стерлінгів, і збільшилось до 4,4 млрд фунтів стерлінгів за 2007/8 рр. [416, с. 82].

В контексті реформування дошкільної освіти освітня політика Великої Британії була спрямована на визначення ключового ядра знань, умінь, навичок для всіх професій інтегрованої системи дошкільної освіти в країні.

Першим завданням освітньої політики було введення Інтегрованої кваліфікаційної рамки (далі по тексту Рамки). Структура кваліфікаційної рамки, яка розроблялась з 2005 року узгоджена з Європейською кваліфікаційною рамкою (EQF). В Інтегрованій кваліфікаційній рамці чітко визначено способи здобуття кваліфікації та можливості працевлаштування; у Рамках сформульовано очікування та вимоги до професійної компетентності дошкільних педагогів на різних рівнях системи дошкільної освіти. Основною метою запровадження Рамок було визначення загального ядра професійної компетентності педагогів для забезпечення якості освітніх послуг в системі дошкільної освіти. З появою коаліційного уряду в 2010 році, існування Рамок було поставлено під сумнів, оскільки постало питання яку ж роль відіграє її запровадження та існування, тож наступними кроком було запровадження державної сертифікації відповідно до окреслених у Рамках професій та особливостей професійної діяльності [416, с. 83].

З 1980-х років у великій Британії було ініційовано кілька освітніх реформи, спрямованих на розвиток кваліфікацій випускників за спеціальностями, пов'язаних із сектором дошкільної освіти. Серед таких реформ запровадження обов'язкової Бакалаврської освіти дошкільних педагогів (Early Childhood Studies Bachelor Degrees) та Національної професійної кваліфікації в Об'єднаному центрі лідерства (NPQICL) для підтримки керівників дитячих центрів.

Запровадження Статусу професіонала з дошкільної освіти (EYPS), який є однією з чотирьох моделей професіоналізації та здобуття професії у Великій Британії, вважається дуже важливим етапом освітньої політики і сприяло тому, що у напрямі професійної підготовки дошкільних педагогів країна вийшла на європейський рівень. Запровадження такого Статусу активізувало професійну підготовку працівників дошкільної освіти у Великій Британії, які вже працювали у системі дошкільної освіти, виховання та догляду. Станом на 2011 рік близько 10 000 практикуючих педагогів та практиків були залучені до процесу професійної сертифікації з метою отримання Статусу професіонала з дошкільної освіти, який досягається за рахунок поєднання формального навчання та оцінки практичної діяльності шляхом залучення до однієї з чотирьох моделей професійної підготовки педагогів у Великій Британії. Кандидати, які претендують на здобуття Статусу професіонала з дошкільної освіти повинні предемострувати, що оволоділи всіма 39-ма стандартами професійної підготовки [416, с. 83].

Отже, стати «дошкільним педагогом» (early years teacher – EYT) у Великій Британії можна відповідно до одного із способів:

1. Отримати «Статус професіонала з дошкільної освіти» – EYTS, закінчивши перед цим курси професійної підготовки дошкільних педагогів (early years initial teacher training (EYITT) course) у старшій школі за одним із профмаршрутів:

- випускник по роботі з дітьми передшкільного віку (**graduate entry**) – як правило це рік навчання для тих, хто має неповну вищу освіту, зі ступенем бакалавра, але має обмежений досвід роботи з дітьми. По завершенні курсу випускник, як правило, отримує первинний сертифікат магістра в галузі освіти (PGCE) зі спеціалізацією «дошкільна освіта»;

- професійна підготовка працевлаштованих випускників (**graduate employment-based**) - один рік неповної професійної освіти, призначений для випускників, які працюють в системі дошкільної освіти не більше двох років і потребують подальшої підготовки для забезпечення відповідності стандартів професійної підготовки дошкільних педагогів (Teachers' Standards (Early Years)).

Така підготовка передбачає базову педагогічну освіту, яка здійснюється на базах школи за програмами «школоцентрованої базової педагогічної освіти» – school-centred initial teacher training (SCITT), «пряма підготовка» – School Direct та «попередня педагогічна підготовка» – Teach First.

- повна вища педагогічна освіта (**undergraduate entry**) – три та чотири роки навчання, які надають статус сертифікованого дошкільного педагога. Зазвичай по завершенню навчання отримують ступінь бакалавра (BA або BSc відповідно до Статуту кваліфікованого педагога – Qualitative teacher status (QTS) магістра (Md).

- професійний саморозвиток (**assessment only**) – це форма неформальної та інформальної педагогічної освіти функціонувати, яка передбачає самофінансування професійного маршруту, ідеально підходить для випускників з досвідом роботи з дітьми від народження до п'яти років, які мають усі, відповідно до педагогічних стандартів, кваліфікаційні вимоги і не потребують подальшого професійного навчання. В цілому відвідування курсів, які ініціюються особою самостійно, передбачають три місяці навчання, по завершенню яких випускник чи слухач отримує певний сертифікат чи посвідчення, який надає право на певний вид професійної педагогічної діяльності [].

2. Подати заявки на отримання «Сертифікату повної вищої освіти» (PGCE), школо-центровану базову педагогічну освіту (SCITT) або школи прямої підготовки (School Direct) здійснюються через Службу післядипломної підготовки вчителів – UCAS Teacher Training (the UCAS application service for postgraduate teacher training [629]).

Всі майбутні та практикуючі дошкільні педагоги в Великій Британії проходять службову перевірку (Disclosure and Barring Service check) [436].

На сучасному етапі важливим кроком щодо вдосконалення змісту професійної підготовки педагогів у Великій Британії стало створення Ради з акредитації Педагогічної освіти (Council for the Acriditation of teacher Education – CATE). Зі створенням Ради акредитації Педагогічної освіти розпочався процес регуляції та упорядкування навчальних курсів у межах базової педагогічної підготовки в країні. За допомогою РАПО та інспекційної служби уряд проводить акредитацію курсів, здійснюючи контроль над навчальним планом, вимоги до розробки курсів, кількістю годин тощо [286, с. 86]. Дослідження А. В. Парінова засвідчують, що таким чином у Великій Британії здійснюється реалізація процесу стандартизації професійно-педагогічної підготовки [86, с. 86]. Як і в Німеччині та Франції у Великій Британії стандартизація викликає неоднозначну реакцію у дослідників, адже окрім того що у програмах та навчальних планах відповідно до вимог державою регулюється не лише зміст нормативних дисциплін, але й їх тривалість і особливості здобуття кваліфікації [86, с. 86].

Водночас останні дослідженя свідчать про необхідність подальшої стратегічної діяльності держави у напрямку вдосконалення системи професійної підготовки дошкільних педагогів. Оскільки ключовими проблемами здобуття Статусу професіонала з дошкільної освіти є те, що не визначено питання співвідношення заробітної плати різних кваліфікацій дошкільних педагогів та умов праці. Потребує корегування зміст навчального плану (curricula) професійної підготовки (теоретична підготовка педагогів не повністю корелюється зі змістом дошкільної освіти); поза увагою залишилось питання розробки стандартів професійної підготовки на основі співпраці з роботодавцями і фахівцями-практиками; врегулювання потребує питання ролі дошкільних закладів та їх партнерства, відповідно до останніх рекомендацій Міністерства освіти [86, с. 86] із інституціями професійної підготовки дошкільних педагогів у Великій Британії [416, с. 83].

Отже, як засвідчив аналіз освітньої політики країн Західної Європи, основний акцент у професійній підготовці дошкільних педагогів ставиться на якості, яку вбачають у структуризації та конкретизації вимог до освіти працівників дошкільної освіти, а також на підвищенні термінів здобуття професії на магістерському рівні. Важливо також відмітити, що всі законодавчі ініціативи країн Західної Європи тісно пов'язані з узгодженням загальноєвропейських положень та принципів професійної педагогічної підготовки, що в свою чергу відбивається на кваліфікаційних вимогах до дошкільних педагогів, які становлять окремий науковий інтерес та практичну значущість. Відмітимо, кваліфікаційні вимоги до дошкільних педагогів у країнах Західної Європи виступають не лише засобами реалізації освітньої політики, але й, насамперед – регуляторами ефективного функціонування всієї системи професійної підготовки та якості педагогічної освіти у дошкільній галузі, що становить подальший зміст дисертаційної роботи.

На сучасному етапі розвитку системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи існують різні підходи до визначення та впровадження Рамок професійних компетентностей; у контексті національної політики Франції визначається рекомендаційністю, тоді як у Великій Британій та Німеччині прослідковується чіткість у дотриманні стандартів, чітких кваліфікаційних вимог та опису професійних компетентностей.

4.3. Освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у контексті функціонування системи педагогічної освіти.

Відповідно до основних положень освітньої політики та нормативно-правового забезпечення у країнах Західної Європи формуються кваліфікаційні вимоги до професійної компетентності дошкільних педагогів. Категорія освітньо-кваліфікаційних вимог у професійній підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи – одна із ключових у забезпеченні якості педагогічної освіти, спосіб, через який трансформується загальноєвропейська концепція формування професійних компетентностей та засіб кореляції національних професійних стандартів з ЄКР. Кваліфікаційні вимоги до професійної компетентності дошкільних педагогів у західноєвропейських країнах реалізуються у контексті функціонування системи педагогічної освіти.

За твердженням Т. Є. Кристопчук у системі педагогічної освіти європейських країн сформувались такі напрями підготовки педагогічних кадрів, які водночас визначають типологію кваліфікацій: вчителі дошкільних навчальних закладів, підготовка вчителів початкової школи, підготовка вчителів середньої школи, підготовка вчителів повної середньої школи. Так, у Франції розрізняють два ступені кваліфікацій педагогічних кадрів: І-й – вчителі дошкільної та початкової освіти, дефектологи, практичні психологи, асистенти; ІІ-й ступінь – викладачі загальноосвітніх коледжів та ліцеїв, викладачі професійних ліцеїв 1, 2 циклів, викладачі фізичної культури і спорту, викладачі технічних дисциплін тощо; ІІІ-й ступінь – наукові та науково-педагогічні кадри. У Німеччині кваліфікація «вчитель дошкільного навчального закладу і основної школи» здобувається в основному у вищих педагогічних школах, які в окремих землях прирівнюються до університетів, і на сучасному етапі перебуває в процесі удосконалення та узгодження з ЄКР.

Звертаючись до безпосереднього аналізу системи професійної підготовки дошкільних педагогів у контексті функціонування системи педагогічної освіти в цілому, перш за все, зазначимо, що в *Німеччині* основним завданням установ вищої професійної освіти в цілому є надання кваліфікації на рівні бакалавра (рівень 6 ЄКР)

в професійних областях, таких як дошкільна освіта, підготовка вчителів, управління бізнесом, соціальної роботи, техніки та ІКТ-спеціалісти. Професійні вищі навчальні заклади в цих країнах також можуть пропонувати програми Магістерського рівня (рівень 7 ЄКР), або у всіх галузях, які вони охоплюють, або в тих галузях, які не охоплені університетами. Установи використовують національну назву, наприклад, Fachhochschulen – професійна школа, hogescholen – коледжі (професійно-технічні інституції), ammattikorkeakoulu – базова професійна освіта (або мережа установ прикладних професій/наук), або høyskoler – училища, в той час як у міжнародному контексті терміни, такі як університети прикладних наук, університетські коледжі або політехнічних, надаючи такий самий освітньо-кваліфікаційний рівень мають вищу акредитацію та статус. У недавніх звітах Європейської Комісії з питань освіти та підготовки кадрів [456] ці інститути представляють елементи старої трирівневої системи професійної підготовки [637]. У Німеччині, в країні де добре розвинута система вищої педагогічної освіти освітньо-кваліфікаційні вимоги відповідають вимогами ЄКР на 6 та 8-му рівні компетентнісних характеристик [637, с. 104].

Характеризуючи німецьку систему педагогічної освіти європейський дослідник Джіорджіо Остінеллі (Giorgio Ostinelli) зазначає, система організації німецької педагогічної освіти впродовж останніх років перебуває в хаотичному та авангардному стані. З 1970-х років педагогічна підготовка вчителів початкових класів та дошкільних педагогів зазнала удосконалення та підвищення вимог, що виявилось у тому, що професійна освіта цієї категорії педагогічних кадрів повинна здійснюватись в умовах вищих навчальних закладів – інститутів, академій та університетів (окрім земель Баден-Ветенберг). Для всієї системи педагогічної освіти є характерним також постійний розвиток та модернізація в напрямку «відповідності вимогам постіндустріального динамічного суспільства», відповідно якої теза про те, що «людина може здобути освіту раз і на все життя» є утопічною. З огляду на це, особлива увага в професійній підготовці дошкільних педагогів звертається на допрофесійну університетську підготовку майбутніх працівників дошкільної галузі та підвищення кваліфікаційних вимог, як фактора якості педагогічної освіти. Орім того, питання реалізації основних положень Болонської декларації впливає на німецьку систему професійної підготовки дошкільних педагогів і спрямовує на переосмислення та переорганізацію системи відповідно до нових умов [622]. Деякі вчені підкреслюють необхідність оволодіння ключовими компетентностями сучасним німецьким педагогом для забезпечення якості професійної підготовки та якості надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти [559].

Результати досліджень Т. Є. Кристопчук [144, с. 106-133], Н. І. Мачинської [191] Л. П. Пуховської [286, с.102-116], З. П. Хало [345], О. В. Сулими [332] та інших вказують на те, що в цілому педагогічна освіта Німеччини, і дошкільна зокрема має двофазову підготовку. Перша фаза (Studium) – академічна або умовно теоретична (в її рамках практика складає всього 8-м тижнів) – завершується складанням першого державного екзамену; друга практична (Vorbereitungsdienst) – полягає у так званому стажуванні, тобто у роботі з неповним навантаженням [286, с. 106-107]. За дослідженням Т. Кристопчук німецькій системі педагогічної освіти притаманна послідовна модель професійної підготовки дошкільного педагога [144, с. 113]; [286, с. 102-116], в окремих випадках проявляються елементи паралельної [144, с. 113], особливо коли йде мова про професійний розвиток.

Як стверджує З. П. Хало, професія вихователя (Erzieherin) у Німеччині сформувалась на основі трьох первинних професій – вчителя, вихователя дитячого садка і вихователя групи продовженого дня. Аналізуючи професійну підготовку дошкільних педагогів у Німеччині в контексті історичного дискурсу, дослідниця встановила, що в 1928 році професії вихователя дитячого садка і вихователя групи

продовженого дня були поєднані; щодо становлення професії вихователя дитячого садка (чи інтернату) (Jugend und Heimerzieherin), то цей процес тривав у різних землях з 1962 по 1972 роки, і лише після воз'єднання Німеччини в 1990 році цей процес став називатися збірним поняттям «Erzieherin» [345, с. 104].

За даними дослідження Т. Є. Кристопчук, підготовка вихователів та працівників дошкільних навчальних закладів здійснюється у так званих фахових школах соціальних педагогів (Fachschulen fur Sozialpadagogik) та інших установах. Наявність диплома таких педагогічних закладів дозволяє працювати в дошкільних навчальних закладах, будинках догляду за дитиною, спеціальних школах та школах-інтернатах [144, с. 146]. Відмітимо, що дослідницею не окреслено та не уточнено які саме «інші установи» маються на увазі, тож важливим є з'ясування та конкретизація цього аспекту в контексті започаткованого дослідження. З. П. Хало дає більш широкий спектр установ, які здійснюють професійну підготовку дошкільних педагогів. Так, вона констатує, що професійна освіта вихователя в окремих федеральних землях Німеччини презентована по-різному, в залежності від відомчого підпорядкування. Дослідниця вказує, що така освіта здобувається в технікумах соціальної педагогіки, які в деяких регіонах країни називають «професійною академією» або «професійним коледжем»; існує можливість здобуття освіти у вищій спеціальній школі [345, с. 105].

Уніфікованою та обов'язковою кваліфікаційною вимогою до дошкільних педагогів є середня освіта і закінчена професійна освіта – соціально-педагогічна чи соціальна. У кожній федеративній землі різні можливості та етапи для одержання професії «вихователя дошкільного навчального закладу». У більшості федеральних земель, як свідчить аналіз З. П. Хало, термін професійної підготовки дошкільного педагога триває 3-2 роки спеціального навчання і рік практики [345, с. 105]. Про це йдеться також і в роботі Т. Є. Кристопчук, яка зазначає, що програми професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині, відрізняються в окремих землях вони є різними, проте головні принципи встановлюються через постійно діючі конференції міністрів освіти, а терміни такого навчання зазвичай 3 роки, включаючи 1 рік практичної підготовки за місцем роботи. Проведення педагогічної практики передбачає педагогічні семінари (Studienseminare), освітнє право, елементи предметної підготовки (розглядаються та аналізуються окремі методики навчання та розвитку дітей) тощо [144, с. 146].

Означене пов'язане з тим, що система вищої освіти ФРН (Федеративної Республіки Німеччини), приєднавшись до Болонського процесу ввела двоциклове навчання (ступенева освіта), запровадила кредитну систему контролю якості освіти, розширила мобільність студентів і викладачів, забезпечила працевлаштуванням випускників.

Важливим етапом вдосконалення кваліфікаційних вимог до дошкільних педагогів стало впровадження «Стандартів педагогічної освіти» від 22 жовтня 2004 року, що були презентовані у Рекомендаціях Постійної конференції Міністрів освіти у Федеративній Республіці Німеччина. Рекомендації комісії були засобом реалізації Висновків конференції Міністерства культури від 2000 року та Рамкових угод від 2000 та 2002 рр., відповідали поставленим у попередніх документах цілям та місії педагога [514, с. 3]. Відповідно стандартів було визначено ключові напрями професійної підготовки та функції педагога. Так, у стандартах зазначалось:

«*Педагоги є експертами в галузі викладання і навчання*.

Основним завданням є цілеспрямоване і розроблене відповідно до наукових підходів планування, організація та реалізація освітнього процесу, а також проведення систематичної самооцінки та експертного оцінювання цього процесу з боку державних органів управління освітою.

Професійні якості педагогів визначаються якістю їх викладання.

Педагоги повинні бути свідомими того, що завдання освіти та успішна їх реалізація пов'язані з діяльністю освітніх інституцій та закладів, а тому вимагає від педагогів якісної тісної співпраці не лише з батьками і колегами, але й іншими представниками професійної сфери. Якісний результат освітнього процесу прямозалежний від форми співпраці освітньої інституції з батьками, від того що обидві сторони, залучені до цілісного освітнього, процесу, до якого включена дитина, повинні погодитися і бути готові спільно шукати конструктивні рішення, особливо, коли мова йде про проблеми та потреби дітей, побажання та очікування батьків.

Педагоги повинні самостійно здійснювати контроль за своїм професійним вдосконаленням та розвитком кар'єри. З метою забезпечення та розвитку професійної майстерності педагоги повинні володіти високими психолого-педагогічними і діагностичними навичками.

Педагоги постійно повинні розвивати навички не лише, які стосуються безпосередньої їхньої практичної діяльності, але й розвивати навички з інших видів професійної діяльності, наприклад: мистецькі – навички роботи з різними видами матеріалів, вивчення різних технік малювання, конструювання, аплікацій тощо; навички ІКТ – вміння користуватися комп'ютерним забезпеченням та постійно відслідковувати нові тенденції в оволодінні інформаційно-комунікіційними технологіями; наукові – вміння здійснювати наукові дослідження у своїй сфері та привселюдно презентувати їх і т.д. Окрім того, для забезпечення професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагоги повинні підтримувати перманентні зв'язки з вищими освітніми закладами.

Педагоги є активними учасниками та суб'єктами розвитку освітньої інституції чи установи, оскільки беруть участь в розробці навчальних планів, стратегій розвитку закладу, формують соціо-культурне середовище та створюють психолого-педагогічний клімат освітньої установи в цілому. З цією метою педагоги завжди повинні бути готовими як до внутрішнього так і зовнішнього незалежного оцінювання їхньої діяльності [514, с. 3].

У стандартах педагогічної освіти Німеччини також було зазначено, що вони визначають професійні компетентності педагога, які становлять орієнтир для професійної підготовки, серед яких: загальні стандарти професійної підготовки педагогів та напрями професійної підготовки.

Загальні стандарти професійної підготовки передбачали: отримання педагогічної освіти у два етапи – отримання освіти у вищих навчальних закладах та проходження педагогічної практики в освітніх установах; обидві фази професійної підготовки повинні містити як теоретичну так і практичну компоненту, проте на першому етапі акцент ставиться на «вступі у професію» – ознайомлення з принципами, закономірностями освітнього процесу та особливостями організації діяльності закладів освіти в цілому, а на другому акцент професійної підготовки зміщується в сторону рефлексії майбутнього педагога. Співвідношення та доцільність поєднання університетської освіти та практичної підготовки полягає у тому, щоб забезпечити систематичний підхід до формування професійної компетентності педагога та підготовку платформи для подальшого її розвитку. Проходження професійної підготовки в освітніх закладах є необхідною умовою набуття професійних компетенцій за напрямом «педагогічна галузь (педагогічні науки)», оскільки забезпечують засвоєння педагогічних знань, методичних навичок, акумуляцію та систематизацію теоретичних знань з психології, соціології, політології, філософії тощо.

Серед напрямів професійної підготовки педагогів пріоритетними є:

Розробка та впровадження освітнього куррикулуму (curricularen) або навчального плану: освітній процес здійснюється на основі конкретного змісту освітньої діяльності, який реалізується в особливостях організації освітнього процесу.

Подальша освіта, професійний розвиток та підвищення кваліфікації (професіоналізація) педагогів: пов'язано з реалізацією «безперервної освіти та освіти впродовж життя», підготовка повинна бути спрямована на удосконалення вміння педагогів розв'язувати конфліктні педагогічні ситуації та приймати ефективні рішення щодо удосконалення освітнього процесу.

Дидактика і методологія: професійна підготовка повинна забезпечувати вміння педагогів проектувати освітнє середовище навчання.

Навчання, розвиток і соціалізація: формування вміння педагогів здійснювати якісну, ефективну та комфортну адаптацію дітей різного віку до освітньої інституції, яку вони відвідують.

Продуктивність і мотивація до навчання та пізнання: підготовка повинна забезпечувати вміння педагогів вмотивовувати дітей до процесу пізнання навколишньої дійсності до процесу навчання.

Диференціація, інтеграція та інклюзія: формування у педагогів толерантного ставлення до всіх учасників освітнього процесу та підготовка до роботи в умовах часткової та повної інклюзії.

Діагностика, оцінка та супровід: професійна підготовка до якісної діагностики результатів навчання, об'єктивного оцінювання результатів освітньої діяльності та здійснення ефективного педагогічного супроводу.

Комунікація: підготовка до ефективної позитивної взаємодії та управління розв'язування конфліктів, що виникають в освітньому процесі.

Засоби масової інформації та педагогічна діяльність: спрямування педагогічної освіти на співпрацю із засобами масової інформації в рамках концептуальних, дидактичних і практичних аспектів розвитку освітніх закладів.

Структура та розвиток мережі освітніх інституцій: професійна підготовка в цьому контексті передбачає готовність педагога до розширення своєї професійної діяльності та зацікавленість у сприянні розвитку освітньої установи, в якій він працює з метою популяризації педагогічного досвіду цієї установи.

Дослідження в галузі освіти: цей аспект професійної педагогічної освіти вимагає від педагогів не лише готовності до впровадження результатів та надбань сучасних наукових досліджень у практику роботи освітніх інституцій, але й вміння ініціювати та проводити власні дослідження, які спрямовані на оптимізацію всього освітнього процесу, що може організовуватись у різних закладах освіти [514, с. 4-5].

Важливим розділом сформульованих стандартів було також визначення методологічних і дидактичних засад, на яких повинна була базуватись педагогічна освіта, а саме орієнтація на: ситуаційний підхід, гнучкості у розв'язанні проблемних ситуацій, стратегічне вирішення поставлених завдань, проектна організація освітнього процесу в освітніх закладах та біографічні і рефлексивні підходи.

Реалізація таких підходів вбачалась у: конкретизації теоретичних концепцій, представлених у формі вербальних прикладів в процесі навчання в університеті чи вищій школі; демонстрації освітньої концепції на прикладах художньої літератури чи перегляду кінематографічних фільмів, пов'язаних з освітньою діяльністю педагога (фільми «Посмішка Монолізи», «Я – вчитель», «Історія Рона Кларка» та ін.); організації професійної підготовки основаної на рольових та ділових іграх, моделювання конкретних професійних ситуацій; аналізі та інтерпретації передового педагогічного досвіду та практичної діяльності сучасних практиків педагогічної галузі, а також аналіз та інтерпретація власних відео-матеріалів; перевірці

самостійно розробленої теоретичної концепції засобами експериментування; міні-викладанні в процесі професійної підготовки; аналіз та рефлексія власного досвіду педагогічної діяльності; наданні студентам можливості використання комплексу різних підходів, методів та засобів до організації освітнього процесу; навчанні студентів застосування та залучення засобів масової інформації до діяльності освітнього закладу в цілому та власної педагогічної діяльності зокрема [KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften [Electronic resource]: – 2004. – Title from the screen. – Date of retrieving: 07.11. 2015. - 14 p., c. 5].

Наступний важливий етап щодо підвищення якості професійної освіти та регулювання кваліфікаційних вимог дошкільних педагогів у Німеччині пов'язаний з «Рекомендаціями по взаємному визнанню ступенів «бакалавра» і «магістра» у навчальних програмах різних федеративних земель», затверджених Резолюцією постійної конференції міністрів освіти від 2 липня 2005 року. Відповідно до Резолюції ступінь «бакалавра» чи «магістра» будуть визнаватися у всіх федеративних землях дійсними за таких умов:

- професійна педагогічна теоретична і практична підготовка відбувається у два етапи – теоретична університетська та практична в освітніх закладах як на рівні бакалаврату так і магістратури;

- проходження виробничої практики відбувається вже на рівні бакалаврату;

- період навчання на бакалавра та магістра в усіх федеративних землях повинен бути орієнтовно однаковим;

- диференціація навчальних програм і дипломів має відбуватися на основі співвідношення з позиціями робочих навчальних планів та програм.

Рекомендаціями міністрів освіти було визначено, що навчання повинно відбуватися на основі модуляризації змісту професійної підготовки педагогів, яким передбачається поєднання модулів навчання, їх відповідність до загальних стандартів країни, а нарахування балів за курс повинно бути приблизно однаковим на віх федеративних землях.

Окрім того, відповідно документу, ступені «бакалавра» і «магістра» повинні бути акредитовані для осіб, які отримали ступінь «бакалавра» чи «магістра» за програмами професійної підготовки, які надають право навчатися з урахуванням попередньої підготовки (практика в освітньому закладі, сертифікат про закінчення професійної школи), повинна здійснюватись державна атестація представником компетентного органу вищої освіти федеративної землі; акредитація педагогів здійснюється за індивідуальною програмою.

В рамках процесу акредитації, необхідними є дотримання таких вимог:

- врахування загальних вимоги країни до професійної підготовки педагогів (стандартів професійної освіти, вимоги до змісту професійної діяльності суб'єктів освітнього процесу);

- врахування стандартів, затверджених на рівні федеративної землі.

Резолюцією також було передбачено «Заходи перехідного етапу», відповідно до яких:

- на підставі рішення Постійної конференції міністрів освіти федеративних земель від 01.03.2002, у яких було визначено рівні бакалавра та магістра, необхідно було до 2010 року узгодити параметри професійної підготовки між федеративними землями;

- процедура акредитації відповідних національних загальних мінімальних стандартів освіти, педагогічних зокрема, повинна передбачати аудит виконання вимог нормативних документів щодо державних іспитів на різних освітніх рівнях [512, с. 4].

Тож, запровадження Стандартів педагогічної освіти і Рекомендацій по взаємному визнанню ступенів «бакалавра» і «магістра» у навчальних програмах різних федеративних земель стало рушійним чинником для подальшого розвитку системи професійної підготовки вихователів та сприяло тому, що кваліфікаційні вимоги до дошкільних педагогів у Німеччині стали більш уніфікованими.

Звертаючись до безпосереднього аналізу системи професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині відмітимо, що у кожній федеративній землі існують свої правила та підходи до організації підготовки фахівців з дошкільного виховання.

Основна вимога до педагогічних кадрів дошкільної освіти отримання кваліфікації бажано інститутського чи університетського рівня (Hochschulreife), умовою вступу до яких є отримання офіційного документу про завершення 12-13річного навчання у школі та складання «Іспиту про закінчення школи» (Abitur examination). Здобувати вищу педагогічну освіту у Німеччині мають право також і дорослі, які закінчили «вечірні школи», отримали документ про спеціальні професійну освіту, отримали не університетські сертифікати про проходження професійної підготовки у педагогічній сфері тощо. На сучасному етапі професійна підготовка дошкільних педагогів за результатами аналізу німецьких науковців може здійснюватись у різних освітніх інституціях у контексті формальної та не формальної освіти: гімназіях, вищих школах, професійних школах, вищих педагогічних школах, реальних школах, технічних коледжах або університетах, педагогічних коледжах, інститутах чи університетах, у коледжах мистецтва і музики [423].

За дослідженням О. В. Сулими, починаючи із 2004 року здобути освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр дошкільної педагогіки» за напрямом дошкільної освіти стало можливим більше ніж у 12 університетах Німеччини [331, с. 79]. Що ж до магістерського ступеню професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині, то він є обов'язковою умовою для осіб, які не тільки залучені до сфери дошкільної освіти, але й здійснюють безпосередньо таку підготовку. Дослідження З. П. Хало свідчать про варіативність моделей та програм здобуття професії дошкільного педагога у різних землях. Так, наприклад у Нижній Саксонії відсутня професійна практика, а навчання триває два роки, така підготовка передбачає два роки навчання для здобуття фаху «державно визнаного статусу соціального асистента». У Баден-Вюртенберзі освіта дошкільного педагога презентована як перший рівень однорічного професійного коледжу для практикантів, де освіта триває 4 роки. У землях Північного Рейн-Вестфалію пропонують чотирьохрічне здобуття освіти, яке базоване на курсах, що проводяться при вищому навчальному закладі. Спектр професійних предметів теж диференційований: педагогіка, психологія, соціологія, дидактика, методика, медична педагогіка, дитяча література, фізичне виховання, право, музика, фізкультура, педагогіка гри і мистецтво формують основу теоретичного блоку. Серед дисциплін варіативного блоку: рідна мова, політика, іноземна мова, але зміст також варіюється відповідно до особливостей професійної педагогічної освіти на кожній федеральної землі, специфіки підготовки тощо [345, с. 106].

Професійна підготовка дошкільних педагогів у Німеччині може також здійснюватись в умовах не формальної освіти. Установами, які здійснюють таку підготовку в різних федеральних землях можуть бути професійні об'єднання, асоціації, спілки, технічні та професійні школи, завдання яких полягає у наданні елементарної професійної підготовки для роботи в педагогічній сфері. Зазвичай по завершенню короткотривалих педагогічних курсів, особам, які їх відвідували

видається сертифікат професійної підготовки педагогічного спрямування, який може братися до уваги при поступленні до вищих навчальних закладів [423].

Попри високі вимоги до професійної підготовки педагогів, німецькі вчені наголошують, що підготовка дошкільних працівників є нижчою ніж, наприклад, кваліфікація викладачів шкіл. Тоді як у Франції спостерігається рівність високих кваліфікаційних вимог як до професійної підготовки дошкільних педагогів, так і вчителів початкової школи [441]. Тож, важливим аспектом у підвищенні кваліфікаційних вимог до професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині є орієнтація на компетентності, визначені в «Стандартах педагогічної освіти» від 2002 року. Так, відповідно документу обов'язковим для педагога є оволодіння такими компетентностями, як:

1. Планування, організація та реалізація освітнього процесу в освітніх закладах.
2. Створення навчального, розвивального середовища, в якому створюються умови для всебічного пізнавального розвитку дітей.
3. Розвивати навички дітей, учнів та студентів до самостійного пізнання, навчання та діяльності.
4. Знання соціокультурних аспектів життєдіяльності дітей та вміння здійснювати індивідуальний підхід до кожного з них.
5. Забезпечення умов для самовизначення студентів, дітей, сприяння формуванню у них ціннісних ставлень.
6. Розв'язання конфліктів.
7. Діагностика умов та особливостей організації освітнього процесу, консультування дітей та батьків, співпраця з родинами.
8. Здійснення об'єктивного оцінювання.
9. Свідоме ставлення до професійних вимог та їх виконання. Вони несуть відповідальність за власну кар'єру та розвиток в якості державного службовця з особливою відповідальністю та обов'язком.
10. Планування та організація професійного розвитку та навчання впродовж життя.
11. Планування, організація та впровадження різних проектів у межах установи, в якій працює педагог [609].

Німецький дослідник Пітер Вайбах (Peter Viebahn), підкреслює академічну орієнтованість німецької педагогічної освіти як невід'ємного компоненту професійної підготовки та визначення якості кваліфікації [636, с. 89].

Кваліфікаційні вимоги до магістерської підготовки педагогів в цілому представлено у праці Н. І. Мачинської. Дослідниця встановила, що у сучасних умовах в німецьких університетах існують паралельно дві структури навчання: нова дворівнева система бакалавр-магістр, а також навчальна програма, яка завершується здобуттям диплому спеціаліста або магістра [191]. У Рамковий закон Німеччини про вищу освіту було внесено зміни, які закріпили мінімум необхідних вимог для реалізації Болонської декларації, надавши їм статус таких, що доповнюють національну освітню систему. Тим самим, вищим навчальним закладам Німеччини було надано право вибору. Професійна підготовка відбувалась як за класичним німецьким, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів. Бакалаврські та магістерські програми діляться на модулі, що складаються з лекцій, семінарів, практичних робіт і передбачають академічне навантаження від 6 до 10 годин на тиждень. За кожен модуль нараховують кредитні пункти ETCS. Для завершення навчання необхідно набрати визначену кількість кредитних одиниць [191].

Вивчення нормативно-правового забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині, зокрема документів Міністерства освіти та культури, Інтернет-джерел, вивчення програм педагогічної підготовки дають підстави стверджувати, що в цілому вимоги до дошкільних педагогів у країні характеризуються уніфікованістю. Кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині стають усе вищими і особлива увага приділяється забезпеченню процесу безперервної педагогічної освіти.

Відповідно до системи вищої педагогічної освіти у ***Франції отримання кваліфікації педагога*** за певним напрямом передбачає два самостійні і, водночас, взаємозв'язані рівні підготовки майбутніх вчителів в університетах та інститутах університетського типу. Для вступу в ці навчальні заклади необхідно мати диплом про трирічну університетську освіту (ступінь ліценціата з обраної дисципліни) або рівноцінний державний диплом іншого вузу. Більшість кандидатів, що поступають до Інститутів університетського типу з підготовки педагогів або, як їх іще називають, Університетські інститути педагогічної підготовки (IUFM), по завершенні навчання отримують ступінь магістра, що співвідносно з другим рівнем вищої педагогічної освіти у Франції і у термінах еквівалентно 4-м рокам навчання в університеті. Навчання в Університетських інститутах педагогічної підготовки (IUFM) відбувається у 2 етапи [91]. За дослідженням В. П. Лащихіної у Франції попередні еквіваленти магістрів DEA і DESS були замінені після запровадження Болонського процесу як для магістрів-дослідників, так і на магістрів-практиків (Master Professionnel). Перший варіант підготовки був створений для подальшого ступеня доктора філософії, а другий — для професійного життя, але різниця між цими магістрами, як правило, стирається, і тому в майбутньому йтиметься лише про ступінь «Магістр». Перший рік навчання в магістратурі позначається «Master 1» (M1) і другий рік – «Майстер 2» (M2) Магістром-дослідником або магістром-професіоналом стають після 2-річної післядипломної підготовки, яка зазвичай здійснюється після 3-річного навчання, і отримання диплому дошкільного педагога з певної спеціальності. [163].

Зазначимо, що кваліфікація дошкільного педагога у Франції великою мірою залежить і пов'язана з мережею дошкільних навчальних закладів, яку складають: материнські школи (école maternelle), ясла (crèches), ясла-садки (assistantes maternelles), заклади сімейного типу (Garde à domicile). Систематизовано та уніфіковано залежність кваліфікаційних вимог та типу дошкільних інституцій можна презентувати у таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Залежність кваліфікації від основних типів дошкільних навчальних закладів у Франції

Критерії	**Групові державні та громадські типи дошкільних інституцій**		**Індивідуальні та приватні типи дошкільних інституцій**	
Тип	**Ясла** *(crèches)*	**Материнські школи** *(école maternelle)*	**Ясла-садки** *(assistantes maternelles)*	**Заклади сімейного типу** *(Garde à domicile)*
% залучених до освіти дітей: до 3-х років, від 3-х до 6-ти років	220 000 (10 %)	220 000 (10 %)	415 000 (20%) 240 000	31 000 (1,5%) 49 000
Органи,	Ліцензування та	Інспектор освіти з	Ліцензування	Ліцензування

якими здійснюється контроль, управління та ліцензування	контроль з боку Департаменту охорони здоров'я матері та дитини *The département of child and maternal health)*	Міністерства освіти *Inspecteur de l'Education Nationale (IEN))*	та контроль з боку Департаменту освітніх послуг *Licensing and supervision by the département (PMI service)*	не здійснюються
Нормативно-правове забезпечення	Постанова 1/8/2000 і порядок 26/12. Визначено: вимоги до освіти і соціального захисту, максимальна навантаженість, вимоги до педагога, роль батьків, ставлення дорослого до дитини, розмір групи, кваліфікація персоналу, приналежність до лікаря	Кодекс про освіту Постанова від 6 вересня 1990 року щодо організації і діяльності дитячих садків і початкових шкіли. Положення від 25 січня 2002 року щодо терміну професійної освіти для педагогів початкової школи (Офіційний бюлетень з питань освіти від 14 лютого 2002 року).	Акт 17.7.1992 і укази 1992 року	Не регулюється нормативним и державними документами
Кваліфікація працівників	Провідний спеціаліст: вихователі, або вихователі дітей раннього дошкільного віку (*puéricultrice or éducatrice de jeunes enfants*) – базова освіта + бакалаврський освітній ступінь - 3-4 роки Асистент педагога (*auxiliaire de puériculture*)- сертифікат про 1-річне навчання за напрямом	Проходження на навчання за умовани Державного відкритого іспиту Дошкільні педагоги (учителі) (*Instituteurs*) – базова освіта + 2 роки навчання; Професори школи (*Professeurs des écoles*) ліцензія (3 роки вищої освіти) + професійна підготовка в IUFM 36 тижнів професійного розвитку кар'єри вчителя	60 годин навчання впродовж 5 років з для отримання ліцензії	Немає вимоги щодо обов'язковост і навчання; є можливість добровільног о навчання (за згодою роботодавця)
Роботодавці	Комуни: 70% Некомерційна організації. : 28%	Державні заклади (національний уряд)	Батьки	Батьки
Органи фінансування	Національний фонд допомоги родинам - Caisse Nationale des Allocations Familiales	Державні та громадські (комунальні) організації	Національний фонд допомоги родинам Батьки	Національний фонд допомоги родинам Батьки
Джерела фінансування	Державні субсидії, Національний фонд допомоги родинам	Державні та громадські	Фонди підтримки сімї та	Фонди підтримки сімї та

			працевлаштування дошкільних педагогів та нянь	працевлаштування дошкільних педагогів та нянь
Ціна	12% від щомісячного доходу	-	222 євро на місяць	750 євро на місяць

Джерело: Early Childhood Education and Care Policy in France: OECD Country Note. - Directorate for Education, OECD February 2004. – 60 p., тут с. 15.

Дані таблиці свідчать про те, що більш високі і суворіші кваліфікаційні вимоги ставляться до підготовки дошкільних педагогів, які працюють у державному секторі дошкільної освіти. Так, працівники державних материнських шкіл та ясел (вихователі, вихователі дітей раннього дошкільного віку, дошкільні педагоги, вчителі початкової школи, професори школи) повинні мати обов'язкову базову освіту з подальшим здобуттям вищої педагогічної освіти відповідно до напряму. Виняток становлять асистенти (або, як їх ще називають, помічники) освіта яких – сертифікат про однорічне навчання та практику за напрямом. Законодавча база визначається деректівами, положеннями, актами, які видаються урядом та Міністерством освіти. За даними таблиці 4.4 видно, що фінансування дошкільної освіти здійснюється державою, інвестиціями батьків, громадськими та муніципальними організаціями, а джерелами – державні субсидії, Національний фонд допомоги родинам, Фонди підтримки сімї та працевлаштування дошкільних педагогів та нянь.

Характеристика кваліфікаційних вимог, які сформовані Інститутутом університетського типу з підготовки педагогів, у систематизованому та узагальненому вигляді продемонстровано таблицею 4.5.

Таблиця 4.5

Кваліфікація та підготовка фахівців дошкільної освіти у Франції

Офіційна назва працівника, який працює у дошкільному закладі	**Базова освіта**	**Цільова група**	**Професійна галузь (вид закладу, в якому може працювати особа)**	**Роботодавці**	**Підвищення кваліфікації**	**Оплата праці та статус категорії**
Дошкільні педагоги (учителі) (Instituteurs)	Базова + 2 роки	2-6 років	Материнські школи		Професійний розвиток: 36 тижнів протягом професійної діяльності	Категорія «В», державний службовець
Професори школи (шкільний вчитель) (Professeurs des écoles)	Ліцензія (3 роки коледжу) + навчання в Інституті університетського типу з підготовки педагогів (Institut					Категорія «А», державний службовець

	Universitaire de Formation des Maîtres)					
Агент територіальних дошкільних закладів (Agent territorial specialisé des écoles maternelles)	Сертифікат про закінчення курсів з планування та організації освітньої діяльності в дошкільних закладах (Curriculum Alignment Project)	2-6 років	Материнські школи	Комуни, або громадські групи комун		Категорія «B» Державний службовець місцевого рівня
Вихователі-педіатри (Puéricultrice)	Курси вихователів чи педіатрії + 1 рік навчання по спеціалізації	Діти всіх вікових груп, особливо дітей до 3	Центри дозвілля та відпочинку	Місцеві співтовариства, громади (муніципалітети, відомства). Некомерційні асоціації	Право на професійний розвиток та навчання; іноді навчання персоналу з метою отримання професійної освіти у дошкільній галузі	Категорія «B» Державний службовець місцевого рівня (з перспективою переходу на категорію «A»)
Педагоги дітей дошкільного віку або дошкільні педагоги (Educateurs de jeunes enfants)	27 місяців після закінчення базової освіти та навчання в центрі	Діти до семи років	Всі види закладів дошкільної освіти (центри розвитку)	Місцеві співтовариства, громади (муніципалітети, відомства). Некомерційні асоціації	Право на професійний розвиток та навчання; іноді навчання персоналу з метою можливості отримання права бути директором дошкульного закладу	Категорія «B» Державний службовець місцевого рівня
Помічники по догляду за дітьми з особливими потребами (Auxiliaires de puériculture)	1 рік після бакалаврської освіти	Діти всіх вікових груп, особливо дітей до 3		Місцеві співтовариства, громади (муніципалітети, відомства).		Категорія «C» Державний службовець місцевого рівня

				Асоціації		
Няні, помічник по догляду за дітьми, асистент (Assistantes maternelles)						

Джерело: French Background Report, 2003

Дані таблиці свідчать, насамперед про те, що кваліфікаційні вимоги, базова професійна підготовка та умови праці дошкільних педагогів досить різноманітні і багато в чому корелюються та залежать від типу дошкільної інституції, цільової групи, підпорядкування певному відомству тощо. У цій таблиці дещо ширше представлено кваліфікації, так виокремлено вихователів-педіатрів та асистентів матері. Також за даними обох таблиць видно, що роботодавцями є як державні так і приватні сектори дошкільної освіти – локальні, муніципальні, громадські організації, місцеві співтовариства, асоціації. У таблиці також визначено, що професіфйний розвиток триває для осіб, які мають кваліфікацію «дошкільних педагогів» (Instituteurs) – 36 тижнів, вихователі-педіатри та дошкільні педагоги мають законну гарантію на професійний розвиток та навчання; іноді навчання персоналу з метою отримання професійної освіти у дошкільній галузі. На відміну від німецьких та британських кваліфікаційних вимог у Франції визначено умови та оплату праці: різні кваліфікації поділено на три групи категорій державних службовців. Виняток становлять асистенти матері.

Більш ретельного аналізу потребують кваліфікації. Коротко проаналізуємо кожну кваліфікацію презентовану в таблицях.

Вчителі (Instituteurs) – до початку 1990-х років, для отримання спеціальності «дошкільний педагог» (instituteurs) достатньо було завершити два роки бакалаврської підготовки в Нормальних школах (École Normale), яка включала спеціалізовану підготовку до роботи в сфері дошкільної освіти. На сучасному етапі вимагається набагато вищий рівень підготовки, зміст також змінився. Для того, щоб мати право працювати у материнських або в початкових школах, кандидати повинні здати Національний іспит, який відкритий для тих, хто отримав первинну ліцензію (license – трирічний диплом про закінчення коледжу). Кандидати мають можливість також ув індивідуальному порядку скласти Державний іспит в Університетському інституті з підготовки педагогів (IUFM), який має високий прохідний бал і передбачає тестування знань з ділової французької мови, математики, прикладних наук і мистецтва, практичний іспит – спортивні нормативи; та усний іспит на робочому місці досвіду.

Ті, хто здав іспит та вступив до Університетського інституту з підготовки педагогів (IUFM) за рік професійної підготовки (близько 450 годин) набувають кваліфікацію ***«Професор школи» або «шкільний вчитель»*** (***Professeur de écoles)***, які мають право навчати дітей від 2-х до 11-ти років. Університетські інститути мають гнучку систему організації професійної підготовки педагогів, навчальні програми таких інститутів, затверджуються Міністерством освіти. Це, як правило: дослідження в галузі освіти; філософія; історія освіти; соціологія; психологія; різні методики навчання (наприклад, навчання французької, математики, ознайомлення з

наукою і технікою, спорт, мистецтво, музика і т.д.); підготовка до вирішення адміністративних завдань; спеціалізовані курси (наприклад, робота в «материнських школах»); і факультативні предмети [550]. Акцент у професійній підготовці на роботу з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку варіюється і може бути запропонований у вигляді окремих модулів або, більш розповсюдженої форми – інтегрованого курсу з навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Другий рік навчання в Університетському інституті передбачає приблизно від 8 до 12 тижнів практичного викладання та пасивної практики в освітніх закладах – дошкільних інституціях та школах.

Педагоги у Франції є державними службовцями, які є частиною національної цивільної служби і оплачуються відповідно до національної шкали окладів. Всі викладачі початкової школи, в тому числі і, хто працює в «материнських школах», мають право на 36-ти тижневе навчання без відриву від роботи впродовж своєї кар'єри (значний період цієї підготовки буде витрачено вже в перші роки професійної діяльності). Педагоги можуть робити запит на певний тип професійного навчання та підготовки, до якого вони хотіли б бути залученими. Інспектори і педагогічні консультанти також пропонують практикуючим педагогам чотириденні курси обов'язкового професійного розвитку впродовж всього навчального року. У професійній підготовці та перепідготовці дошкільних педагогів важливу функцію виконує Генеральна асоціація педагогів та педагогів громадських дошкільних установ – (Association générale des institutrices et instituteurs des écoles maternelles publiques (AGIEM)), якою щорічно організовуються конференції та інші форми навчання і підтримки для своїх членів [441, с. 23].

Агенти територіальних дошкільних закладів (Agent territorial specialisé des écoles maternelles) (далі по тексту *агенти*) є муніципальними службовцями, які працюють в системі дошкільної освіти, зокрема в «материнських школах». Починаючи з 1992 року, агенти зобов'язані мати Свідоцтво про професійну компетентність (Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)) або сертифікат з правом роботи в системі дошкільної освіти. Вони працюють з педагогами з метою здійснення допомоги в організації повсякденної діяльності, таких як гігієнічні процедури, організація освітнього процесу з дітьми і т.д. Ці помічники призначаються мером і працюють під безпосереднім керівництвом директора школи.

У Франції, у системі кваліфікацій можна також виокремити ***аніматорів та організаторів дозвілля (Directors and leisure-time staff working)***, які працюють в системі дошкільної та шкільної освіти і можуть мати певну професійну кваліфікацію, пов'язану з організацією позашкільних заходів, відомі у країні як Сертифікат компетентності менеджера дозвілля (brevet d'aptitude aux fonctions de directeur (BAFD)) або Сертифікат компетентності керівника дозвільної діяльності та аніматора (brevet d'aptitude aux fonctions d'animateurs (BAFA)).

Puéricultrices (дитячі медсестри, педіатри) – медсестри або педіатри, які пройшли однорічне навчання за спеціалізацією дошкільної освіти, забезпечення здоров'я та благополуччя дітей з народження до дошкільного дитинства. Історія професії, як зазначалось у попередньому параграфі сягає 1947 року. Навчання таких працівників дошкільної освіти охоплює період в 12 місяців і містить 1440 годин загальної професійної підготовки: теоретичний блок та практична робота (650 год.); сфера діяльності (650год.); діагностика та оцінювання розвитку (140 год.). У теоретичному блоці передбачено вивчення нормативно-правової бази в галузі охорони здоров'я; адміністративних, медичних та соціальних організацій (140 год.); законодавство (20 год.), освітній процес та взаємодія (70 год.); специфіка професійної діяльності (25 год.); соціологія (55 год.); дитяча фізіологія (23 год.); дитяча патологія та дифектологія (117 год.); дієта і харчування (60 год.); психологія

та психо-соціологія (50 год.); психопедагогіка (40 год.); управління та організація (50 год.). До кінця тренінгу, кожен студент повинен мати практичний досвід роботи в пологовому відділенні, відділенні для новонароджених, педіатрії (наприклад моніторинг та догляд за новонародженими дітьми, медичний супровід та допомога молодій матері тощо) та в яслах. Комітетом вихователів-педіатрів (Comité d'entente des écoles de puéricultrices (CEEP)), за узгодженням з Міністерством охорони здоров'я, постійно оновлюється зміст програм навчання. Розробка нових програм спрямована на враховування нових проблем та потреб дітей, пов'язаних зі здоров'ям.

Педагоги дітей дошкільного віку або дошкільні педагоги (Educateurs de jeunes enfants) – поява професії датується 1973 роком. Такі працівники дошкільної галузі мають право працювати з дітьми від народження до 6-7 років. У програми професійної підготовки залучені особи, які мають диплом про закінчення вищого навчального закладу та досвід роботи не менше 3-х років. Програма включає в себе 27 місяців теоретичної підготовки та практичного досвіду роботи на місцях. 1200 годин теоретичної підготовки складаються з семи одиниць: педагогіка та основи взаємодії з людьми (160 год.); педагогіка і освітні технології (160 год.), особливості психо-фізіологічного розвитку дітей від народження до семи років (240 год.); організації життєдіяльності групи (160 год.); охорона здоров'я, медична освіта, медико-соціальна профілактика (160 год.); право, економіка, і суспільство (180 год.); професійна культура, методологія і методи (140 год.). Кандидати повині пройти дев'ятимісячну практику в дошкільних закладах – яслах та садках, вміти організовувати як освітній процес в дошкільних інституціях так і здійснювати управлінські функції.

Асистент вихователя по догляду за дітьми з особливими потребами (Auxiliaires de puériculture) повинен мати професійний диплом, який затверджується регіональним префектом. Таку категорію вихователів готують до здійснення догляду і організації освітньої діяльності дітей з особливими потребами. Навчання відкрите для всіх кандидатів віком від 17-ти років, які проходять вступні іспити і мають або професійний сертифікат з дошкільної освіти (наприклад, CAP «Petite Enfance») або завершили чотири роки середньої освіти. Навчання проходить впродовж 12 місяців і передбачає 1575 години (630 теоретичний блок і 845 практичної підготовки). Перша частина навчання відбувається групою професіоналів по роботі з дітьми з особливими потребами і включає в себе модулі з гігієни, догляду, основ взаємодії, спілкування, ергономіки та громадської охорони здоров'я, паралельно студенти проходять чотирьохмісячну практику в лікарні, медичних і пологових будинках. Друга частина професійної підготовки є специфічною і включає в себе шість модулів (9 тижнів) зосереджених на вивченні особливостей фізіології здорової та хворої дитини, дитини з особливими потребами, паліативної допомоги, а також шість модулів практики (17 тижнів) в різних секторах охорони здоров'я (педіатрія, пологове відділення, дитяча психіатрія, пляшечка для годування, дієта), а також практика в мережі закладів дошкільної освіти.

Професія ***няні по денному догляду за дітьми (assistantes maternelles)*** не потребує ніякої базової підготовки. Статистичні дані 2002 року свідчать про те, що 21% співробітників, що працюють у сфері сімейного догляду за дітьми не мали дипломів, 29% не мали Сертифікату про професійну компетентність або бакалаврської освіти; 37% мали диплом бакалавра або сертифікат; і приблизно 13% мали принаймні атестат про закінчення середньої школи. Законом передбачено обов'язкове 60 годинне навчання впродовж п'яти років з моменту поступлення на роботу та отримання ліцензії, в тому числі 20 годин протягом перших двох років професійної діяльності. Навчання, зосереджено на чотирьох областях: розробка

освітнього маршруту дитини; відносини з батьками дитини; освітні аспекти догляду за дітьми і роль вихователя; інституційні та соціальні рамки раннього дитинства. Педагоги по денному догляді дитини у сім'ї повинні брати участь в поточній підготовці без відриву від роботи, для того щоб продовжити термін дії своєї ліцензії [Early Childhood Education and Care Policy in France: OECD Country Note. - Directorate for Education, OECD February 2004. – 60 p., c. 24].

Окрім того, не сформульовано вимоги до професійної підготовки дошкільних педагогів, які працюють в дошкільних закладах сімейного типу. Як видно з таблиці 4.5, послуги дошкільних педагогів у дошкільних закладах сімейного типу, підлягають певній регламентації та управлінню з боку держави через нормативні документи, але вони мають рекомендаційний характер. Останніми роками, встановлено, що такі категорії працівників дошкільної галузі отримали право на 40-25 годинне навчання без відриву від роботи. Крім того, близько 450 осіб в період між 1999 і 2001 роками отримали Сертифікат професійної кваліфікації (300-400 годин навчання). У 2001 році в рамках ініціативи щодо поліпшення якості дошкільної освіти та професійної підготовки дошкільних педагогів, Національним фондом допомоги родинам було розширено вимоги до кваліфікації нянь та асистентів [441, с. 24].

Важливо зазначити, що кваліфікаційні вимоги корелюються з профільними компетентностями. Так для дошкільних педагогів з кваліфікацією «професора школи» (шкільного вчителя) (Professeur des écoles (School teacher) встановлено 10 загальних компетентностей, які спрямовані на формування бази знань сутності організації освітнього процесу в різних освітніх установах для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, знання та розуміння комунікації з дітьми та родинами, колегами, професійний розвиток та професійна комунікація, знання, розуміння та передача дітям загальнолюдських цінностей тощо. Когнітивний блок професійного профілю «шкільного вчителя» передбачає: знання загальнодержавних цінностей Франції; права дітей; структура системи освіти та освітня політика; історія становлення системи освіти; методика розвитку мови; психологія дитини; дидактика; методи навчання; соціологія; методи діагностики та оцінювання; інформаційні технології, принципи співпраці з родинами та батьківські права; педагогіка; зміст навчання дітей дошкільного віку (curricular); педагоги зобов'язані оновлювати свою практику організації освітнього процесу, працювати у напрямку професійного та кар'єрного зростання, зберігаючи та розвиваючи свої професійні знання в актуальному відносно вимог часу і суспільства стані [416, с. 151].

Аналіз таблиці та деталізований аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у Франції уможливлюють визначення *основних вимог*, які спрямовані на забезпечення: базової освіти працівників галузі, особливо державного сектору; забезпечення ступеневої освіти відповідно до положень Болонської конвенції; постійного професійного розвитку фахівців, залучених до освітньої діяльності в дошкільних закладах.

Профіль компетентності для «Дошкільних педагогів» (Éducatrice/éducateur de jeunes enfants) визначається з точки зору його соціально-педагогічної ролі і реалізується через різні функції, які повинні відповідати таким чотирьом доменам компетенцій: прийом та психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного та молодшого шкільного віку і співпраця з їхніми родинами; освітні заходи, спрямовані на дітей; професійна комунікації; професійний розвиток. Кожна функція містить різні загальні види діяльності. Когнітивний аспект кваліфікації «дошкільного педагога» передбачає знання і етику комунікації з дітиною та батьками [416, с. 151]. Профілі компетентності інших кваліфікацій аналогічні першому та другому і корелюються із загальними завданнями з розвитку, виховання та навчання дітей

дошкільного віку. Профілі професійної компетентності дошкільних педагогів у Франції також передбачають опис вимог щодо компетентностей у роботі з дітьми, батьками, колегами, громадськістю та саморозвитку. (*див. табл. 4.6*).

Таблиця 4.6

Профілі професійної компетентності дошкільних педагогів у Франції

Профіль	Діти	Батьки	Колеги	Громадкість	Професій ний розвиток
«Професор школи» або «шкільний вчитель» (Professeur de écoles)	Підтримка соціальної, громадянської, мови, загальної компетенції розвиток дітей Поважати кожну дитину і створити загальну культуру серед дітей	Поважати батьків і заохочувати їх до активної участі у розвитку їхньої дитини	Працювати в команді	Передавати цінності Французької республіки дітям та батькам	Постійно оновлювати свої знання та професійні компетенції. Знати новітні тенденції у сфері дошкільного розвитку, виховання та навчання
«Дошкільний педагог» (Éducatrice/éducateur de jeunes enfants)	Супроводжувати дітей дошкільного віку та їхні сім'ї. Підтримка розвитку дітей в їх різних освітніх та соціальних середовищах	Встановлювати і розробляти старатегію співпраці з батьками; Педагогічний процес організовувати у співпраці з батьками	Весь педагогічний колектив несе відповідальність за реалізації освітніх завдань	Професійно розробляє і аналізує потреби в галузі дошкільної освіти та догляді за дітьми на регіональному та місцевому рівні. Підтримує і забезпечує політику соціальної рівності в середовищі, яке постійно розвивається.	
Дошкільні педагоги-педіатри (Puéricultrices -дитячі медсестри, педіатри)	Підтримка і розвиток та догляд за дітьми в групі	Комунікація з сім'єю	Комунікація та робота в команді		Постійно здійснювати консультування з колегами, психологами та аналізувати практику професійної діяльності
Агенти територіальних дошкільних закладів	Догляд та гігєна дітей, підготовка дидактичного забезпечення і		Участь в освітньому співтоваристві.		

(Agent territorial specialisé des écoles maternelles)	супровід дітей з особливими потребами				
Няні по денному догляду за дітьми (assistantes maternelles)	Спілкування з дітьми, супровід їхньої діяльності, допомога дітям у догляді: умивання, одягання, прийом їжі	Відповідальний за прийом дітей, комінукацю з батьками	Виконувати розпорядження директора та вищих за їхню кваліфікацію колег		

Джерело: CORE: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. – University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. – 2011. – 175 p., с. 163

Випускники, які здобули педагогічну освіту у галузі дошкільної та початкової освіти мають право обирати місце роботи – «материнські школи», або ж початкові школи; вони можуть також переходити з одних закладів в інші залежно від професійного зростання. Ця гнучкість розглядається як позитивна зміна реформи уряду 1991-92 років і знайшла схвальні відгуки та підтримку серед педагогів. Більш того, педагоги дошкільних установ мають можливість стати директорами шкіл, методистам, шкільними консультантами, шкільними інспекторами і навіть учителями середньої та вищої школи, якщо вони постійно успішно здають внутрішні іспити з професійної компетентності [524].

Як і вчителі початкових, середніх і старших класів, професія педагога дошкільної установи у Франції належить до вищої категорії Французької системи громадського обслуговування [575], і оплачується відповідно до національної шкали оплати праці. Вони отримують зарплату одночасно за вислугу років, додаткові винагороди, такі як оплата щотижневого моніторингу прогресу дитячого розвитку, оплачуються додаткові години роботи педагога тощо. У більшості французьких дошкільних навчальних установ працює помічник (agents territoriaux des écoles maternelles), який може здійснювати педагогічну роботу та щоденні процеси за розкладом дошкільного закладу, такі як гігієнічні процедури та прибирання. Деякі педагоги дошкільних установ наймають також аніматорів, які допомагають їм проводити різні заходи для дітей. Помічник педагога дошкільної установи та аніматор зобов'язані мати відповідні сертифікати. На відміну від педагогів дошкільних установ, помічники вчителів та аніматори є муніципальними службовцями і призначаються на роботу мером. Таким чином забезпечується наявність супровідного персоналу для педагогів дошкільних закладів та дітей [582].

Відмітимо, що на формування кваліфікаційних вимог до дошкільних педагогів у Франції неабияк вплинуло кілька факторів:

- поширення загальноєвропейських тенденцій розвитку змісту педагогічної освіти і пов'язані з ним реформи 1989 року;
- інтеграція Франції та інших країн Європи в загальноєвропейський освітній простір, співпраця з європейськими організаціями та участь у спільних освітніх програмах обміну персоналом та студентським контингентом [241, с. 8].

- прийнята концепція «Освіти впродовж життя», реалізація концепції забезпечуватиме конкурентоспроможність та мобільність педагогів різних ланок [330].

У *Великій Британії* існуючі освітні програми 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) та базовий рівень (foundation degree), та 7-й рівень – випускники (graduate) та аспіранти (postgraduate), які мають ступінь «магістра науки» (Master of Science), «магістра освіти» (Master of Education), «магістр навчання» (Master of Teaching). Всі освітні програми різняться тривалістю (повна, не повна форма), типом (денна, заочна), в окремих випадках – з урахуванням попередньої підготовки, яку може мати студент чи з урахуванням професійного досвіду. Окрім того, в окремих частинах Великобританії, наприклад в Англії та Шотландії, пропонується спектр професійних програм для педагогів, які будуть або мають намір працювати з дітьми з особливими потребами [637, с. 104].

Великобританія – єдина країна, яка має інтегровану систему вищої педагогічної освіти, в тому сенсі, що практично всі академічні вищі навчальні заклади набули статусу університету. Насамперед, необхідно відмітити, що система педагогічної освіти, зберігаючи свої національні традиції, в цілому реалізується трьома моделями професійної підготовки: паралельна, послідовна і альтернативна [143, с. 180]. Найбільш типовою моделлю для освіти дошкільних педагогів є паралельна модель [143, с. 180]. Проте, фактично система може розглядатися як диференційована, яка побудована не на основі різноманіття організаційних типів професійної підготовки, а на основі орієнтації на інституційні профілі.

Особливістю Британської моделі педагогічної освіти є також те, що для отримання кваліфікованої педагогічної освіти необхідною умовою є проходження першого початкового циклу професійної підготовки, який відбувається впродовж останніх двох років навчання у старшій школі загальних ступенів. Профорієнтація завершується чотиритижневою педагогічною практикою в школі, в процесі якої перевіряються вміння випускника організовувати ігрову діяльність, проводити міні-уроки (заняття) тощо [286, с. 84]. Наступний цикл за дослідженням Л. П. Пуховської – навчання в автономних спеціалізованих закладах для фахівців середньої ланки, що становить своєрідний проміжний етап між професійною та вищою освітою. Третій чотирирічний цикл (базовий) передбачає навчання в інститутах та університетах, випускники отримують ступінь бакалавра освіти. Четвертий цикл призначений для магістрів, який триває 1-2 роки, а п'ятий – спрямований на підготовку докторів, що передбачає написання дисертаційної роботи, орієнтований на викладацьку та дослідницьку діяльність [286, с. 85].

Для британської моделі професійної підготовки характерна обмежена кількість наукових університетів, переважна більшість з них є «регулярні» навчально-дослідні інститути, університети зорієнтовані в основному на навчальну діяльність [519, с. 11]. За дослідженням Н. Поребняк: «…у Великій Британії в кінці XX століття склалася нова структура різнотипних навчальних закладів професійної підготовки вчителів, коли було запроваджено фінансові кредити студентам на отримання вищої освіти, що надавали муніципальні державні органи, які й контролювали цільове використання цих кредитів. Освітній кредит видається студенту частинами й регламентується вартістю навчання. Після закінчення вузу студент має повернути кредит» [254, с. 142]. Систему навчальних закладів професійної підготовки педагогів складають:

- чотирирічні інститути і коледжі вищої освіти (Institutes and Colleges of Higher Education);

- однорічні інститути педагогіки при університетах (Institutes of Education of Universities);
- дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів (Polytechnics Departments of Education);
- чотирирічні школи сценічного мистецтва (Central Schools of Speech and Drama);
- дворічні технічні коледжі (Colleges of Education Technical) [286, с. 83].

Відносно дошкільних педагогів та їх кваліфікацій яскравим прикладом для британської системи професійної підготовки є Англія. Курси для дошкільних педагогів у Англії надаються шляхом політики «відкритого університету» і забезпечуються університетами, коледжами та системою дистанційного навчання. Досить часто інститути пропонують широкий вибір ступеней і спеціальностей. Так, наприклад Темз Велей університет (Thames Valley University), який є структурною одиницею Лондонського Західного Університету (University Of West London) один з університетів, який одночасно готує спеціалістів по догляду за дитиною раннього віку, спеціалістів по роботі з дітьми з освітніми потребами та покоївку по догляду за дорослими з особливими психофізіологічними потребами [637, с. 78].

У Великій Британії, як і в Німеччині та Франції структура системи педагогічної освіти дошкільних педагогів багато в чому обумовлена структурою дошкільної освіти. Мережа дошкільних навчальних закладів охоплює:

- заклади дошкільної та початкової освіти, в тому числі підготовчих до школи освітніх інституцій – infant and primary schools;
- дитячі ясла та незалежні осередки передшкільної освіти (часто звані попередньо підготовчими шкілами) – maintained/independent nurseries; дитячі центри;
- дитячі центри – children centres;
- центри раннього розвитку дітей дошкільного віку – early excellence centres [377]. Кожен із зазначених закладів вимагає певного рівня або кваліфікації у дошкільній чи початковій освіті. Для того, щоб мати право працювати в освітніх закладах означених ланок необхідно мати Середній атестаційний бал з загальноосвітньої підготовки (GCSE) на рівні оцінок «А» і до «С» з англійської мови, математики та природничих наук. Крім того, перед навчанням необхідно пройти професійний тест з грамотності та ерудиції [377].

Відповідно до структури дошкільних інституцій вищі навчальні заклади здійснюють підготовку сертифікованих дошкільних педагогів та асистентів педагогів. Професія дошкільного педагога здобувається переважно в коледжах університетського рівня і передбачає три роки повного навчання, завершуючись першим ступенем – бакалаврським рівнем (BA (Ed) або BSc (Ed)), а саме «бакалавр мистецтв», «бакалавр освіти», «бакалавр наук в освіті» [143, с. 180]. Паралельна модель здобуття професії сертифікованого дошкільного педагога зазвичай передбачає охоплення як теоретичного так і практичного блоків. Теоретичний блок зорієнтований на формуванні у студентів знань основ з педагогіки, психології дитини, її можливостей, а практичний – знання, вміння та навички практичного використання різноманітних методів навчання, що робить процес формування професійної компетентності дошкільних педагогів максимально ефективним [143, с. 180]. Професійну освіту дошкільні педагоги також можуть отримати в закладах, які здійснюють підготовку за альтернативною моделлю – Департаменті інновацій вищої школи і кваліфікацій (Department of Education Studies).

В цілому у Великобританії розвиток системи дошкільної освіти і професіоналізації працівників дошкільної галузі має фрагментований та зберігає не систематизований характер. У жодній з частин країни (Англія, Уельс, Шотландія, Північна Ірландія) ще не має чітко сформованих вимог до професіоналізації

дошкільних педагогів. Натомість, історично укорінились розбіжності між якістю педагогічної освіти та соціальним забезпеченням, що пов'язано з обмеженістю державного фінансування системи дошкільної освіти Великої Британії.

Донедавна, кваліфікація «бакалавра» – освітній рівень, (5 рівень ЄКР) був необхідний тільки для дошкільних педагогів, які працюють в державному секторі дошкільної освіти. Освітня політика, спрямована на забезпечення дітей обов'язковою передшкільною освітою (офіційно у віці чотирьох років – у Північній Ірландії, п'ять років в Англії, Шотландії, Уельсі та Мальти, а також шість в Республіці Ірландії) сприяла розвитку як державного так і приватного сектора дошкільної освіти. Вимоги до кваліфікації працівників, які були залучені до роботи в різних формах приватного забезпечення у Великій Британії, традиційно були на нижчому рівні, ніж вимагалося у державних закладах. Так, наприклад, в Ірландії і на Мальті взагалі не було встановлено ніяких вимог до професійної підготовки осіб, які працюють приватних дошкільних закладах [416, с. 63].

Найбільш розгорнуту картину кваліфікаційних вимог можемо знайти на сторінках Дослідницького документу (RD), підготовленого проектом SEEPRO – «Системи дошкільної освіти і виховання та професіоналізація в Європі. Результати дослідження засвідчують, що кваліфікаційні вимоги до дошкільних педагогів визначаються як у Франції та Німеччині визначаються професійними профілями кометеннтності та профілями компетентності у підготовці. Професійні профілі компетентності та профілі компетенцій професійної підготовки характеризуються варіативністю та представлені у Великій Британії різними сертифікаційними документами (*див. табл. 4.7*).

Серед ключових профільних компетентностей дошкільного педагога, які регламентують кваліфікаційні вимоги до «Дошкільного педагога з Статусом кваліфікованого вчителя» (Early Years Professional with EYP status) у стандартах Великої Британії виокремлено такі: знання і розуміння особливостей планування, організації та імплементації освітнього процесу, ефективна професійна діяльність, взаєморозуміння та співпраця з дітьми, комунікація і вміння працювати з сім'ями та особами, які здійснюють догляд за дитиною, робота в команді і співробітництво, професійний розвиток. До когнітивного компоненту відносять: знання і розуміння принципів і змісту навчання дітей дошкільного віку (знання навчального плану (curricula)) та його реалізація; знання і розуміння різних способів розвитку дітей; знання і розуміння правових вимог з основ охорони здоров'я і безпеки дітей [416, с. 152].

Кваліфікаційні вимоги «Практикуючого дошкільного педагога» (Early Years Childcare Practitioner) є похідними від загальних стандартів, орієнтованих на дітей дошкільного віку та мають більш технічний характер. До когнітивного компоненту цієї категорії дошкільних педагогів відносять: сукупність базових знань про розвиток дитини / теорії методичних підходів, знання з психології розвитку, права дітей, основи співпраці з сім'єю; загальна мета педагога – підготовка дитини до школи [416, с.153].

Таблиця 4.7

Профіль професійних компетентностей дошкільних педагогів у Великій Британії

Професійний профіль компетенцій	Профіль компетенцій професійної підготовки
Англія	

Професійна підготовка у сфері передшкільної та шкільної освіти: Дошкільний педагог зі Статусом кваліфікованого вчителя (Early years teacher with QTS status) Педагог по роботі з дітьми раннього та дошкільного віку зі Статусом дошкільного педагога (Early Years Professional with EYP status) Професійний профіль компетенції, є обов'язковим відповідно до вимог Професійної спілки з розвитку дітей Педагог по догляду за дітьми раннього дошкільного віку (різні назви посад: Дитячі медсестри / педагоги по догляду за дитиною, працівники-асистенти тощо, педагоги по супроводу) Професійний профіль компетенції, є обов'язковим за вимогами Фундації розвитку дошкільної освіти та рамок (Early years foundation stage (EYFS) framework (0-5 years))	*Професійна підготовка у сфері передшкільної та шкільної освіти:* (робота з дітьми 3-5 років) Дошкільний педагог зі Статусом кваліфікованого вчителя (Early years teacher with QTS status) – Статус професіонала дошкільної освіти Відповідає 5-му рівню Міжнородної кваліфікації стандартів освіти (МКСО) Педагог по роботі з дітьми раннього та дошкільного віку зі Статусом дошкільного педагога (Early Years Professional with EYP status) Відповідає 5-му рівню МКСО Навчальними закладами повинно забезпечуватися реалізацію стандартів професійного профілю компетентності. Стажист з догляду за дітьми раннього дошкільного віку (різні назви посад: Дитячі медсестри / педагоги по догляду за дитиною, працівники-асистенти тощо, педагоги по супроводу) Кожен навчальний заклад повинні довести, що вони відповідають професійним вимогам компетентності, як описано в EYFS Відповідає 3-му рівню МКСО
Шотландія	
Професійна підготовка у сфері передшкільної та шкільної освіти: Педагог дошкільної та початкової освіти (Teacher (preschool and primary)) *Підготовка працівників дошкільної галузі*: Педагог з раннього дитинства, практик/менеджер та практик по денному догляду за дітьми дошкільного та раннього дошкільного віку (Early years lead practitioner/manager & Early years and daycare practitioner) Вимоги та регулювання тими ж інституціями, що і в Англії	*Професійна підготовка у сфері передшкільної та шкільної освіти:* Педагог дошкільної та початкової освіти (Teacher (preschool and primary)) *Підготовка працівників дошкільної галузі*: Педагог з раннього дитинства, практик/менеджер та практик по денному догляду за дітьми дошкільного та раннього дошкільного віку (Early years lead practitioner/manager & Early years and daycare practitioner) Вимоги та регулювання тими ж інституціями, що і в Англії
Північна Ірландія	

Професійна підготовка у сфері передшкільної та шкільної освіти: Педагог дошкільної та початкової освіти (Teacher (preschool and primary)) *Підготовка працівників дошкільної галузі*: Керівник центру по догляду за дітьми (Childcare centre leader/practitioner) Вимоги та регулювання тими ж інституціями, що і в Англії	Такі ж як і професійні профілі
Англія та Уельс	
Няня, асистент педагога (Nursery assistants/teaching assistants) Профіль професійних компетентностей відсутній	Няня, асистент педагога (Nursery assistants/teaching assistants) Відповідає 2-му рівню МКСО Профіль компетенцій професійної підготовки відсутній

Джерело: CORE: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. – University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. – 2011. – 175 p., с. 144

Профілі професійної компетентності дошкільних педагогів у Великій Британії передбачають опис вимог щодо компетентностей у роботі з дітьми, батьками, колегами, громадськістю та саморозвиток лише для кваліфікації «Дошкільного педагога з Статусом кваліфікованого вчителя» (Early Years Professional with EYP status) (*див. табл. 4.8*).

Таблиця 4.8

Профілі професійної компетентності дошкільних педагогів у Великій Британії

Профіль	Діти	Батьки	Колеги	Громадськість	Професійний розвиток
«Дошкільного педагога з Статусом кваліфікованого вчителя» (Early Years Professional with EYP status)	Організація дитячої діяльності, основною метою якої є забезпечення всебічного гармонійного розвитку та фізичного благополуччя	Комунікація з батьками та залучення їх до процесу розвитку їхньої дитини	Робота в команді як основний кластер стандартів		Розвиток навичок в області грамотності, інформаційно-комунікаційних технологій; осмислення і переоцінка передового досвіду та практики, яка змінює підходи до освітнього процесу

Джерело: CORE: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. – University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. – 2011. – 175 p., с. 166

Кваліфікаційні вимоги до дошкільних педагогів у Великій Британії, не зважаючи на різноманітність адміністративного устрою та функціонуванням трьох моделей професійної підготовки характеризуються подібністю і в цілому мають інтегрований характер.

У реструктуризації професійної підготовки дошкільних педагогів у Великій Британії, Англії зокрема, пріоритетними визначено професійні компетентності, зміст професійної підготовки, розробка та удосконалення професійних профілів. До недавнього часу, до 2005 року, випускники які здобували бакалаврський освітній ступінь отримували документ, який є мінімальною кваліфікаційною вимогою для роботи у державній системі дошкільної освіти – Дошкільний педагог зі статусом Кваліфікованого вчителя (Early years teacher with QTS status). Проте із запровадженням Нових нормативних рамок навчального плану у 2008 році та розробкою нової кваліфікації дошкільного педагога – педагог багатопрофільних дитячих центрів, відбулися суттєві зрушення і у вимогах до професійного статусу дошкільних педагогів, які працюють у недержавному секторі [416, с. 64]. Поки немає ніяких оціночних досліджень, в яких було б представлено аналіз якості різноманітних моделей отримання Статусу кваліфікованого дошкільного педагога. Окрім того, дискусійним залишається запровадження нової кваліфікації та її співвідношення з сертифікатом Статусу кваліфікованого вчителя.

В Англії, та й у Великій Британії в цілому, спостерігається стійкий курс на підвищення якості професійної підготовки дошкільних педагогів [416, с. 64]. Відповідно до останніх прийнятих стандартів професійної компетентності дошкільного педагога особа, яка здійснює розвиток, виховання та навчання дітей від 3-х до 5-ти років, повинна мати як мінімум третій рівень освіти – закінчити загальноосвітній заклад відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти [416, с. 64]. Прагнення уряду полягають у тому, щоб до 2015 року всі заклади дошкільної освіти були забезпечені професіоналами з 5-м рівнем кваліфікації – базоваю професійною освітою, які мають вищу освіту, а ще в дальшій перспективі – дошкільні педагоги з 6-м рівнем кваліфікації – повна вища освіта – два рівні професійної підготовки – базовий та професійний [416, с. 64].

Стандартами передбачено також, що дошкільний педагог повинен знати і розуміти мету, принципи, цілі навчання стосовно шести основних напрямів, зазначених у Національному Куррікулумі дошкільної освіти (Curriculum guidance for the foundation Stage). До таких Напрямів НКДО віднесено: особистісний, соціальний, емоційний розвиток дітей, спілкування, мова, грамотність; математичний розвиток; знання і розуміння навколишнього світу; фізичний розвиток; творчий розвиток. Від педагога також вимагається володіння професійними знаннями, методами, сформованими переконаннями та ставленнями, зазначеними у Національній стратегії мовної та числових технологій [143, с. 183].

Також у 2010 році на 3-му рівні освіти у Великій Британії у системі загальної освіти було запроваджено можливість проходити педагогічну практику, по завершенні якої видавався «Диплом по роботі з дітьми» (Diploma for Work with Children). Навчання за такою моделлю передбачає оволодіння п’ятьма аспектами професійної підготовки: 1) вивчення змісту і принципів навчання; 2) сприяння навчанню і розвитку; (3) забезпечення добробуту та благополуччя дітей; (4) професійної практики; та (5) підтримка розвитку мовлення, мови і комунікації дітей [416, с. 63]. Означена характеристика може розглядатися як профіль компетентності, оскільки кожний аспект підготовки передбачає підговку до реалізації завдань зі сприяння розвитку та навчання дітей. Крім того, дипломи такого професійного становлення та входження в професію були розроблені Професійною спілкою з розвитку дітей (Children’s Workforce Development Council), який є органом, що

регулюється роботодавцями, які спрямовують діяльність Спілки на забезпечення взаємозв'язку між професійною підготовкою, ринком праці та реформування професійної освіти у відповідності із розвитком системи освіти чи змін освітньої стратегії. Це означає, що диплом, швидше за все, відображає потреби роботодавців та їх вимоги до професії, що має свої переваги, оскільки таким чином забезпечується професійна підготовка дошкільних педагогів відповідно до потреб ринку праці та відповідно новітніх тенденцій. До недоліків такого професійного маршруту відносяться відступи від компетентнісно орієнтованого підходу, завдяки якому формуються ситуаційні, дискреційні, аналітичні та рефлексивні компетенції, необхідні для якісної професійної діяльності дошкільного педагога. Такий недолік частково пов'язаний з тим, що професійна підготовка починається на 3-му освітньому рівні [416, с. 63].

В цілому аналіз тематичних досліджень свідчить про те, що розвиток кваліфікаційних вимог, стандартів професійної підготовки дошкільних педагогів у майбутньому буде спрямований на готовність сучасних педагогів до здобуття освіти у вищих навчальних закладах різних країн, завдяки чому продовжиться подальша реалізація положень Болонського процесу та інтеграції європейських вузів. В пріоритеті подальших змін у професійній підготовці залишається освіта дошкільних педагогів «впродовж життя». Проблемним питанням залишається регульовання якості професійної підготовки дошкільних педагогів у приватному секотрі Великої Британії [416, с. 84].

Отже, на основі аналізу основних аспектів системи педагогічної освіти, що регламентують підготовку дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, ми можемо стверджувати, що основними кваліфікаційними вимогами професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи є її здійснення переважно у два етапи – перший здобуття рівня бакалавра, другий – магістра. Підготовка бакалаврів може здійснюватись як на основі безпосереднього вступу до закладу, який здійснює професійну підгтовку дошкільних педагогів, так і з урахуванням попереднього досвіду роботи чи практики (як наприклад у Німеччині обов'язковим є рік практики в освітньому закладі).

У країнах Західної Європи важливим компонентом професійної підготовки дошкільних педагогів є дотримання національних сталих традицій та особливостей вищої педагогічної освіти в поєднанні із новими стандартами. Огляд кваліфікаційних вимог до дошкільних педагогів у країнах Західної Європи доводить різноманітність їхньої типології та особливостей формування і розробки. Характеристика також засвідчує, що існує сутнісна різниця не лише між рівнями педагогічної освіти (академічної) та професійної підготовки (основаної на попередньому практичному досвіді), необхідних для роботи з дітьми дошкільного віку, але і в професійних профілях дошкільних педагогів – педагог по догляду за дітьми раннього дошкільного віку (доглядальниця), кваліфікований (або сертифікований) дошкільний педагог, педагог дошкільної освіти, медсестра по догляду за дитиною) – Велика Британія; педагог передшкільної освіти, педагог з освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, соціальний педагог, педагог соціальної освіти – Німеччина; дошкільний педагог, медсестра по догляду за дитиною – Франція тощо.

Офіційні кваліфікаційні рівні та вимоги теж відрізняються. Так, у Німеччині склалась традиція високоякісної професійної підготовки кваліфікованого персоналу на рівні середньої освіти – як правило, в системі неперервної професійної керівництва і/або розвитку – кваліфікація консультанта (Fachberater) у Німеччині. У Франції та Великій Британії оптимізація процесу професійної педагогічної освіти та підготовки перебувають у стадії удосконалення та розробки і спрямовані на пошуки

шляхів підвищення кваліфікації дошкільних педагогів з четвертого на п'ятий та шостий рівні ЄКР.

4.4. Мережа освітніх інституцій професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині, Франції та Великій Британії.

Ефективне функціонування системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи беззаперечно забезпечується широкою мережею освітніх закладів, що здійснюють таку підготовку. Згідно твердження С. Кивіка у країнах-членах ЄС, які відносяться до «країн старого блоку» з 1960-х років розвинулися бінарні системи, які передбачають диференціацію між академічною педагогічною освітою (здобувається в університетах) та професійною педагогічною підготовкою (професійні школи, коледжі, центри підготовки тощо). Це обумовлено тим, що «з метою задоволення потреб ринку праці та зміцнення регіональної економіки» уряди цих країн прагнули до чіткого, економічно ефективного та керованого розвитку системи альтернативної університетській освіти [519, p. 9-10]. Так, наприклад у країнах із сформованою та розвинутою системою вищої професійної освіти – Данії, Фінляндії, Ірландії, Нідерландах, Норвегії, Португалії – притаманний бінарний підхід щодо фінансування і правового забезпечення академічної і професійної підготовки. Тоді як в Норвегії та Ірландії розмежування розмиваються, в Данії та Фінляндії уряд має намір зберегти досить чіткий поділ між цими двома секторами професійної підготовки.

У державах-членах, які відносно недавно приєдналися до ЄС – в Чехії, Польщі та Румунії, системи вищої освіти були докорінно реформовані після 1990. Крім того, в цих країнах бінарні системи були створені шляхом реформування професійної школи або шляхом об'єднання спеціалізованих інституцій в багатопрофільні факультети коледжів. Приватні коледжі також були приєднані до структури вищих освітніх інституцій. У цих країнах заклади, які здійснюють професійну підготовку за межами університетів пропонують кваліфікаційні рівні в основному на рівні 5 – 6 ЄКР. Виключення становить система альтернативної професійної освіти Франції, яка має сегментовану систему вищої освіти, а також у Великобританії, Англії зокрема, яка має єдину систему вищої освіти [519, p. 9-11].

В загальному, система інституцій, які здійснюють професійну освіту та навчання у країнах Західної Європи визначається різноманітністю та варіативністю, програми підготовки охоплюють як навчальні заклади I-II рівнів акредитації (професійні школи, училища) так і III-IV рівні (коледжі, інститути, університети), що обумовлюється географічними, адміністративними, національними чи регіональними чинниками. У більшості європейських країн структура професійної освіти все ще залишається трирівневою – бакалаврат, магістратура, докторантура, зберігаючи бінарну природу вищої академічної освіти, яка пропонується університетами та закладами професійної освіти, не дивлячись на те, що «існує суттєва різниця між країнами щодо взаємозв'язку між цими двома секторами вищої освіти» [519, p. 10].

У Європі сформувалась різноманітна широка панорама моделей професійної підготовки педагогів: в деяких країнах функціонує лише одна модель, в інших одночасно співіснують обидві моделі. Кожна з них має свої переваги і недоліки, але, в певних умовах модель характеризується комплексом переваг, прикладом може бути ефективна модель, яка базована на міждисциплінарному навчальному плані (curriculum), в контексті якої загальноосвітні та дисциплінарні предмети інтегровані, що реалізується гармонійною координацією та узгодженням між академічною освітою і практичною підготовкою [519].

Здійснений аналіз системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи доводить, що на сучасному етапі у світі склалось кілька моделей професійної підготовки. Так, аналізуючи наукові доробки вітчизняних та зарубіжних вчених дослідниця Н. М. Погребняк виокремлює шість моделей професійної підготовки фахівців, які функціонують у світовому контексті: німецька, французька, англійська, американська, японська, радянська [254, с. 142]. Що ж до педагогічної освіти, то за даними Центру підтримки співробітництва в галузі безперервного навчання «Eurydice», у країнах Європи в цілому функціонують дві основні моделі:

Послідовна модель – спочатку студенти здобувають загальну освіту, щоб отримати ступінь з певного предмета чи/або галузі навчання. Впродовж або ближче до кінця такого навчання вони передбачають програми базової професійної підготовки, що дозволить їм претендувати на посаду педагога, окрім того таке навчання включає і загальні освітні курси.

Паралельна модель – передбачає програму, яка з самого початку, поєднує в собі загальну освіту і теоретичною та практичною професійною підготовкою педагогоів [462].

За дослідженням К. Камерона та П. Мосса, у країнах Європи, як правило, сформувалось два різних підходи до професійної підготовки дошкільних педагогів: загальний (generic) та спрямований на спеціальність (specialist) [389]. Загальний – готує педагогів на цілісний підхід до роботи з дітьми дошкільного віку, і це, як правило, підготовка майбутніх дошкільних педагогів до інтерактивної взаємодії, ситуаційних і реляційних (поведінкових) аспектів роботи, а не на виконання конкретних завдань (наприклад тих, які визначено в перспективному навчальному плані). Педагоги, яких готують відповідно до цього підходу зазвичай мають широку кваліфікацію і можуть працювати в різних інституціях (прикладом можуть бути «сертифіковані дошкільні педагоги» (Certificated early years teachers – CEYT), професійну підготовку яких здійснюють у Великій Британії).

У спеціальній моделі освіта дошкільних педагогів диференційована – професійна підготовка і кваліфікація спрямовані на підготовку до роботи з конкретними віковими групами дітей в певних установах (наприклад, дитячих садках, яслах, дошкільному навчальному закладі тощо). Часто у країнах Західної Європи поруч з вихователем працюють його помічники (assitent), професійний статус та компетентність яких нижчі (і, в деяких випадках, не мають формальної кваліфікації взагалі).

Окремий інтерес становить мережа професійних інституцій у контексті функціонування системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи. За дослідженням Т. Є. Кристопчук, в цілому у країнах Європейського Союзу педагогічна підготовка майбутніх фахівців здійснюється у таких видах вищих навчальних закладів:

педагогічні коледжі, які діють як самостійні навчальні заклади (є типовими закладами для німецької мережі професійної підготовки педагогів), або як структурні підрозділи педагогічних університетів (Нідерланди, Румунія) чи спеціалізовані коледжі при академіях (Болгарія, Литва);

педагогічні інститути, що здійснюють педагогічну підготовку майбутніх вчителів з педагогічних спеціальностей різних галузей освіти, так як це відбувається у Великій Британії – чотирирічні інститути, однорічні інститути педагогіки при університетах;

вищі педагогічні школи, які у контексті нашого дослідження є типовими у Німеччині та Франції та здійснюють багатопрофільну педагогічну підготовку,

починаючи від дошкільних педагогів і закінчуючи професійною підготовкою кадрів для перепідготовки;

університети – вищі навчальні заклади, які здійснюють підготовку фахівців з різних напрямів науки;

педагогічні академії, які функціонують у Німеччині та частково у Австрії, здійснюють підготовку фахівців з галузі педагогіки;

Серед закладів, які здійснюють підвищення кваліфікації педагогів у країнах Європи, опираючись на результати дослідження Т. Є. Кристопчук можна виокремити: університети, педагогічні інститути, школи та педагогічні центри, а підготовку науково-педагогічних кадрів у країнах Європи забезпечують семінарії-колегіуми, учительські колегіуми та університети [143, с. 114-115].

Аналіз системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи засвідчив, що мережа освітніх інституцій професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи характеризується як варіативністю (гімназії, вищі школи, вищі педагогічні школи, професійні школи, коледжі, інститути тощо) так і диференційованістю (формальні, не формальні, диференціація в залежності від кваліфікації, яку вони надають). Така різноманітність є відмінною ознакою не лише в межах держави, але й на регіональному рівні (наприклад мережа закладів у Німеччині) і пов'язана з особливостями вимог до професійної підготовки, коли регіональним представництвам державного управління у сфері освіти надано право встановлювати додаткові локальні вимоги та рекомендації здійснення професійної педагогічної освіти. З урахуванням виокремлених П. Оберхюмер загальних професійних профілів дошкільних педагогів у європейському регіоні [551, с. 490-496], представимо класифікацію мережі освітніх педагогічних освітніх інституцій країн Західної Європи у взаємозв'язку з їхньою професійною кваліфікацією (*див. табл. 4.9*).

Таблиця 4.9

Мережа освітніх педагогічних освітніх інституцій Україні Західної Європи

Вид освіти / **Профе-сійний профіль (кваліфікація)**	**Заклади допрофесійної підготовки**	**Заклади, які забезпечують базову професійну підготовку**	**Заклади післядипломної освіти**
Професіонали з раннього дитинства та дошкільної освіти	*Німеччина*: вищі школи (професійні); *Велика Британія*: педагогічна практика у старших класах середньої школи	*Німеччина*: професійні коледжі та школи, гімназіями, вищі педагогічні школи, педагогічні інститути, професійні академії та університети; *Франція*: педагогічні коледжі, Інститут університетського типу з підготовки педагогів;*Велика Британія:* Інститути, коледжі, навчально-дослідні інститути та університети, коледжі університетського рівня, Департамент інновацій вищої школи і	*Німеччина*: центри підвищення кваліфікації (педагогічні центри), регіональні професійні академії із соціальної педагогіки, Приватна заочна школа імені Вільгема Бюхнера в м. Дармштадт, Німецький інститут заочних курсів, міські інститути удосконалення вчителів *Франція:* Вищі навчальні заклади з

		кваліфікацій	підготовки професіоналів освіти, інститути додаткової педагогічної освіти і Національний центр педагогічної документації, Регіональні центри педагогічної документації *Велика Британія*: Інститути, навчально-дослідні інститути та університети
Професіонали передшкільної освіти	Ті самі, що здійснюють допрофесійну підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*	Ті самі, що здійснюють підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*	Ті самі, що здійснюють підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*
Дошкільні педагоги та педагоги початкової школи	Ті ж самі, що здійснюють допрофесійну підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*	*Німеччина*: професійні коледжі та школи, інститути, академії та університети; Франція: ті ж самі, що здійснюють підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти» ;* *Велика Британія*: дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів, однорічні інститути педагогіки при університетах, коледжі університетського рівня	Ті самі, що здійснюють підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*
Соціальні педагоги	Ті самі, що здійснюють допрофесійну підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*	*У Німеччині*: технікуми соціальної педагогіки (професійні академії, професійні коледжі); У Франції ті ж самі, що здійснюють підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти» ;* *Велика Британія*: однорічні інститути педагогіки при університетах, коледжі університетського рівня	Ті самі, що здійснюють підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*

Педагоги з раннього виховання та розвитку дітей *Педагоги з догляду здоров'я дітей дошкільного віку та спеціальні педагоги.*	Ті самі, що здійснюють допрофесійну підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*	*Німеччина*: технікуми соціальної педагогіки, професійні коледжі та школи, інститути, академії та університети; *Франція*: Університетські інститути педагогічної підготовки та в рамках Проекту «Навчальний план: вирівнювання можливостей в освіті»; *Велика Британія*: коледжі університетського рівня	Ті самі, що здійснюють підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*
Помічники або асистенти	Ті самі, що здійснюють допрофесійну підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*		Ті самі, що здійснюють підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*
Педагоги сімейного типу	Ті самі, що здійснюють допрофесійну підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*	*Велика Британія*: однорічні інститути педагогіки при університетах, дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів	Ті самі, що здійснюють підготовку *«професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти»*

Джерело: систематизовано автором

За результатами систематизації мережі освітніх інституцій, які здійснюють професійну підготовку дошкільних педагогів, представлених у Табл. 4.8 можна відмітити, що в Німеччині та Великій Британії функціонує система допрофесійної педагогічної освіти різних кваліфікацій. У Німеччині це – вищі школи (професійні) та у Великій Британії – педагогічна практика у старших класах середньої школи. Причому, як засвідчив аналіз у окремих землях Німеччини та відповідно до однієї із трьох моделей професійної педагогічно підготовки У Великій Британії, проходження такої практики та отримання офіційного документу є обов'язкову умовою для вступу в педагогічні вузи. Така підготовка забезпечує не просто професійну орієнтацію, але й професійне самовизначення та перші кроки професійного зростання ще зі старших класів загальноосвітньої школи.

Мережа установ, що забезпечують базову професійну освіту для:

1. Професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти та професіоналів передшкільної освіти становлять професійні коледжі та вищі школи, інститути, академії та університети (Німеччина), педагогічні коледжі, Інститут університетського типу з підготовки педагогів (Франція); інститути, коледжі, навчально-дослідні інститути та університети, коледжі університетського рівня, альтернативним закладом педагогічної освіти є Департамент інновацій вищої школи і кваліфікацій (Велика Британія);

2. *Дошкільних педагогів та педагогів початкової школи* – мережа закладів представлена також професійними коледжами, вищими школами, інститутами,

академіями та університетами (Німеччина), дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів, однорічні інститути педагогіки при університетах, коледжі університетського рівня (Велика Британія); у Франції мережа тих же закладів, що здійснюють допрофесійну підготовку «професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти».

3. *Соціальних педагогів* – мережа закладів різниться і розширюється у Німеччині: технікуми соціальної педагогіки (професійні академії, професійні коледжі), у Великій Британії це однорічні інститути педагогіки при університетах, коледжі університетського рівня, а у Франції – мережа тих же закладів, що здійснюють допрофесійну підготовку «професіоналів з раннього дитинства та дошкільної освіти».

4. *Педагогів з раннього виховання та розвитку дітей* та *педагогів з догляду здоров'я дітей дошкільного віку та спеціальні педагоги – мережа дещо диференціюється* – Німеччина: технікуми або школи соціальної педагогіки, гімназіями, професійні коледжі та вищі педагогічні школи, інститути, академії та університети; Франція: Університетські інститути педагогічної підготовки та в рамках Проекту «Навчальний план: вирівнювання можливостей в освіті»; Велика Британія: коледжі університетського рівня;

5. *Помічників або асистентів*, які не проходять професійної підготовки, хоча за результатами аналізу, здійсненого в попередніх параграфах, спостерігається тенденція до їх сертифікації – у Франції центри педагогічної документації видають «Сертифікат про професійну компетентність».

6. *Педагогів сімейного типу* – базова педагогічна освіта цієї категорії розширюється лише у Великій Британії: однорічні інститути педагогіки при університетах та дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів.

Аналізуючи заклади підвищення кваліфікації дошкільних педагогів у країнах Західної Європи зазначимо, що в Німеччині такими закладами є університети, міські інститути удосконалення вчителів, приватні загальнорегіональні інститути удосконалення вчителів, Німецький інститут заочних курсів; школи післядипломної освіти – другі за значенням інституції професійної підготовки у Німеччині та Великій Британії; центри підвищення кваліфікації теж займають вагому нішу у професійній перепідготовці у німецькій та британській системах післядипломної освіти [Кристопчук, с. 116-117]. Означений аспект потребує більш ґрунтовного аналізу, а тому детальніша характеристика мережі післядипломної підготовки представлена в одному із наступних параграфів розділу.

За формою власності у країнах Західної Європи функціонує мережа як державних, приватних педагогічних освітніх закладів так і громадських, управління та контроль за якими здійснюють відповідні органи державного управління, громадські організації та незалежні асоціації (*див. табл. 4.10*).

Таблиця 4.10

Мережа педагогічних освітніх закладів (інституцій) українах Західної Європи

~~Форма управління~~ **Тип власності**		**Державне управління**	**Громадське управління**
Відкриті державні	**Країна**	Управління здійснюється Міністерством освіти ФРН та міністерствами освіти кожної федеративної землі, а також Міністерством культури ФРН	Постійнодіючі конференції міністрів освіти
	Німеччина		

		52 відкритих типів закладів - технікуми соціальної педагогіки, професійні та вищі школи, професійні академії, інститути, коледжі, університети	
	Франція	Управління здійснюється Національним міністерством освіти Університетський інститут педагогічної підготовки	Національний центр наукових досліджень; Національний фонд допомоги родинам
	Велика Британія	Інститути, коледжі, навчально-дослідні інститути та університети, коледжі університетського рівня, Департамент інновацій вищої школи і кваліфікацій	Рада з акредитації педагогічної освіти Агенція з педагогічної підготовки в Об'єднаному центрі лідерства, Професійна спілка з розвитку дітей
Приватні	Німеччина	2 заклади – Приватна заочна школа імені Вільгема Бюхнера в м. Дармштадт; Німецька приватна школа	Місцеві співтовариства, громади (муніципалітети, відомства). Некомерційні асоціації
	Франція	-	Місцеві співтовариства, громади (муніципалітети, відомства). Некомерційні асоціації
	Велика Британія	-	-
Громадські (ре)	Німеччина	11 церковних	-
	Франція	-	-
	Велика Британія	-	Асоціація працівників закладів сімейного типу

Систематизовано автором на основі досліджень П. Оберхюмер та О. В. Сулими (Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M.J. (2010). Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives. Opladen & Farmington Hills, MI: Velgar Barbara Budrich Publishers. – 525 p., с. 490-496 та)

Широка мережа освітніх інституцій у країнах Західної Європи забезпечує більші можливості отримання різних за освітніми рівнями та напрямами професійної підготовки кваліфікацій дошкільних педагогів. Водночас така різноманітність впливає на плюралізм програм професійної підготовки дошкільних педагогів навіть в межах однієї країни, що негативно відображається на процесі уніфікації та стандартизації вищої освіти, визначених положеннями Болонської декларації. Тож за результатами останніх європейських досліджень [416] стратегія розвитку педагогічних вузів країн Західної Європи полягає в розбудові чітко структурованої

мережі освітніх інституцій з підготовки педагогічних кадрів. Зокрема у Франції це реалізовано у заснуванні Інституту університетського типу з підготовки педагогів, у Німеччині проявилось у тому, що престиж вищих професійних шкіл на противагу університетам нижчий, а у Великій Британії функціонування мережі професійної педагогічної освіти перебуває на етапі реконструктеризації та удосконалення.

4.5. Організаційно-методичне забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів у навчальних закладах країн Західної Європи: зміст, форми, методи та засоби.

У поступі цивілізації особлива роль завжди належала активним, творчим особистостям, які, володіючи здатністю творення інновацій, були головними рушіями прогресу людства. Третє тисячоліття піднімає значення таких людей на нову висоту – адже в сучасному світі процвітання будь-якої країни безпосередньо залежить від можливості креативних членів суспільства, які мають широке коло інтересів, можуть реалізувати власний потенціал, діяльність яких забезпечує розвиток суспільства в цілому. Умовою появи та формування високоінтелентуальних, активних та творчих особистостей є не тільки спадкові чи набуті здібності людини, особливості характеру, але й, насамперед якісна освіта, яка базується на ефективних доцільному відборі змісту, коректно обраних формах, правильно використаних методах та засобах організації педагогічного процесу в освітніх навчальних закладах різних рівнів: дошкільної початкової, загальної, вищої. В умовах швидких темпів розвитку українського суспільства, модернізації всіх ланок освітньої галузі, її інформатизація й інтеграція в європейський та міжнародний освітні простори зростають вимоги до педагогічних кадрів, незворотньо відбувається переорієнтація основних цілей, цінностей та напрямів здійснення професійної підготовки педагогічних кадрів, постає перманентна необхідність реформування вищої педагогічної освіти в Україні відповідно до новітніх тенденцій.

Оскільки практичне значення започаткованого дослідження полягає у застосуванні в Україні досвіду країн Західної Європи у підготовці дошкільних педагогів, одним із обов'язкових завдань дослідження є також аналіз організаційно-педагогічного забезпечення підготовки висококваліфікованих, компетентних кадрів для забезпечення повноцінного розвитку дітей дошкільного віку в умовах нового європейсько орієнтованого виміру суспільства.

Зазначимо, що у сучасній теорії вищої педагогічної освіти існує тлумачення поняття «організаційно-педагогічне забезпечення» досить неоднозначне і маловживане, частіше у текстах дисертацій та наукових працях знаходимо визначення «організаційно-педагогічні умови» під якими в загальному розуміють «…сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, вдосконалюють міжособистісні стосунки учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу» [48].

Оскільки наш науковий інтерес полягає у визначенні поняття «організаційно-педагогічне забезпечення», спробуємо проаналізувати його в контексті співставлення з уже заявленим поняттям «організаційно-педагогічні умови», що дасть підстави знайти сутнісні відмінності між даними поняттями, або ж довести їхнє синонімічне значення. Визначення «організаційно-педагогічне забезпечення» має у своїй структурі три поняття «організація», «педагогічне» та «забезпечення».

Зупинимось на аналізі кожного з них. Водночас зазначимо, що спільним для обох визначень є перших два поняття «організація» та «педагогічне».

У словнику професійної освіти організація освітнього процесу в широкому значенні це – цілеспрямована діяльність по формуванню освітніх закладів і програм та їх підпорядкування в єдину систему спрямовану на забезпечення задоволення різних освітніх потреб суспільства [282, с. 216]. У більш вузькому розумінні – це структура освіти, а також система управління освітніми закладами та їхньою фінансовою діяльністю спрямовних на співпрацю з іншими соціальними інституціями [282, с. 216]. Зазначимо, що синонімами терміна «організація» є такі поняття: облаштування, об'єднання, угрупування, приведення в систему, формування певної структури, її адміністрування [286, с. 68].

У започаткованому дослідженні визначення поняття «організація» узгоджено із запропонованим потрактуванням І. П. Підласим, за яким «…організація як педагогічна категорія – це впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети» [, с. 25], причому форма (від лат. forma – зовнішній вигляд, оболонка) у цьому контексті розглядається науковцем як спосіб існування навчального процесу, оболонка для його внутрішній сутності, логіки та змісту, пов'язана з порядком його здійснення. Організація, на думку автора є одним із чотирьох основних компонентів динамічної системи, а саме – педагогічного процесу. Цей компонент називають також організаційно-управлінським або діяльнісним, і він разом із цільовим, змістовим та результативним компонентами утворює означену систему [250, с. 162–164]. Отже, організація в контексті освітнього процесу професійної підготовки майбутніх педагогів – це комплекс заходів спрямованих на досягнення освітньої мети, до цього комплексу заходів належать форми, методи, засоби навчання майбутніх фахівців, які сприятимуть формуванню готовності до професійної діяльності.

Тлумачення поняття «педагогічний» аналізуватимемо з точки зору процесу, оскільки поняття «педагогічний» в окремому тлумаченні не відображатиме специфіки освітнього процесу у вищих закладах. Зазначимо однак, що прикметник «педагогічний» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови трактується як «стосується категорії педагогіки, описує сутнісні особливості процесу навчання, виховання та розвитку» [43, с. 679]. У педагогічному словнику С. У. Гончаренка потрактування знаходимо в контексті словосполучення «педагогічний процес», під яким розуміється «…цілеспрямована динамічна взаємодія вихователів та вихованців, в процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти...» [64, с. 253]. В дослідженні під педагогічним процесом у вищій школі розуміємо цілеспрямовану, мотивовану, доцільно організовану та змістовно насичену систему взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу щодо підготовки студентів до професійної діяльності й суспільного життя.

Останнім для аналізу є поняття «забезпечення», у словнику Т. Бусел потрактовується у кількох значеннях: 1) дія за значенням забезпечити, в свою чергу слово «забезпечити» (постачаючи щось у достатній кількості, задовольняти кого-, що-небудь у якихось потребах; створювати надійні умови (гарантії) для здійснення чого-небудь; захищати, охороняти кого-, що-небудь від небезпеки); 2) матеріальні засоби до існування [43, с. 375]. У цьому ж словнику знаходимо тлумачення словосполучення «організаційне забезпечення» – сукупність документів, що встановлюють організаційну структуру, права та обов'язки персоналу та користувачів...[43, с. 375]. Співставимо значення поняття «забезпечення» та «умова». Поняття «умова» теж має кілька значень у контексті дослідження «умова» це – необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення

чого-небудь або сприяє чомусь; правила, які існують в певній галузі життя [43, с. 156]. Якщо ж звертатися до словосполучення «педагогічна умова», то – це взаємопов'язаний комплекс заходів у навчально-виховному процесі, що повинен забезпечити досягнення студентами високого рівня готовності до професійної діяльності [117]. Наші дослідження свідчать, що організаційно-педагогічні умови варто сприймати як цілісну систему, реалізація якої відбувається шляхом забезпечення організаційного, педагогічного, матеріального супроводу певного процесу, у контексті нашого дослідження – освітнього процесу у вищій школі, який спрямований на підготовку фахівців дошкільної галузі. Якщо звертатись до англомовного значення слів, пов'язаних з «забезпеченням»: software (стосується програмного забезпечення), means (матеріально технічне забезпечення), provision (забезпечення продуктами), implementation (забезпечення), то з ряду зазначених понять можна виокремити «means», сутнісний зміст якого пов'язаний з матеріально-технічними засобами, які необхідні для реалізації певного процесу. У англомовному перекладі поняття «умова» виражатиметься терміном «condition», оскільки поняття передбачає комплекс певних обставин. Необхідність перекладу даних понять пов'язана з тим, що в контексті нашого дослідження є необхідність опрацювання англомовних наукових праць, в яких презентовано організаційно-педагогічне забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Отже аналіз засвідчує, що поняття «організаційно-педагогічне забезпечення» та «організаційно-педагогічні умови» не є тотожними, оскільки ключові поняття «забезпечення» та «умова» сутнісно різняться, оскільки «умова» – це певна обставина, яка формується за домовленістю, узгодженістю, а «забезпечення» – це комплекс матеріальних та прописаних організаційних засобів, які використовуються для якісної реалізації певної умови, тобто забезпечення є вужчим за значенням поняттям, адже підлягає узгодженню певним умовам, визначається та залежить від них.

У нашому дослідженні характеристику «організаційно-педагогічного забезпечення» професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи здійснюватимемо за такими аспектами: зміст, форми, методи та засоби.

В цілому, реалізація змісту, форм, методів і засобів системи педагогічної освіти у країнах Західної Європи, як і в решті секторів вищої професійної підготовки, базується на загальноприйнятій ***європейській кредитно-трансферній системі професійної освіти та підготовки*** (European credit system for vocational education and training (ECVET)) [481, с. 223], яка являє собою засіб представлення кваліфікаційних вимог у формі сукупності вимірюваних результатів навчання і який комбінується з процедурою перевірки та оцінювання навчальних результатів. Мета цієї системи полягає в сприянні:

- мобільність людей, які здійснюють навчання;
- накопичення, передача і перевірка та визнання результатів навчання (або формальне, неформальне або інформальне), які отримані в різних країнах;
- здійснення безперервного навчання;
- прозорість кваліфікаційних вимог;
- взаємна довіра і співпраця між європейськими освітніми інституціями в галузі професійно-технічної підготовки і освіти [395, с. 73]; [481, с. 223-225].

Під результатами навчання розуміють оволодіння сукупністю знань, умінь і/або компетенцій особи, яка спроможна продемонструвати їх після завершення процесу формального, неформального чи інформального навчання [395, с. 120].

Освітні програми чи програми професійної підготовки (programme of education or training) в європейських джерелах – перелік заходів, змісту і/або методів,

що необхідні для досягнення освітніх завдань або цілей професійної підготовки (формування знань, умінь і/або компетенцій), організованих в логічній послідовності впродовж визначеного періоду. Термін «освітня програма» (програма освіти, програма професійної підготовки,) співвідноситься з процесом здійснення навчальної діяльності, в той час як навчальний план (curriculumn) відноситься до проектування, організації і планування заходів спрямованих на реалізацію освітніх завдань [395, с. 142].

В європейському науковому вимірі поняття «куррикулум» (curriculum), або навчальний план – перелік заходів, що здійснюються для розробки, організації і планування освітнього процесу або професійної підготовки, в якому визначено навчальні цілі, зміст, методи (включаючи методи оцінювання) і засоби, а також механізми для підготовки педагогів [395, с. 56].

Н. М. Погребняк резюмує, що на відміну від Німеччини та Франції (країн Західної Європи), де панує централізація університетської освіти, у Великобританії (теж належить до регіону західноєвропейських країн, але відрізняється освітніми традиціями) склались вікові традиції децентралізації університетської педагогічної освіти [254, с. 141]. Автор визначає, що сучасні зарубіжні університети – це великі науково-освітні та виробничі комплекси, які об'єднують навчально-дослідні інститути, коледжі, факультети, кафедри (відділи, департаменти), проблемні лабораторії, школи-лабораторії, конструкторські та технологічні бюро, промислові підприємства, заклади сфери послуг. У складі університетів діють наукові школи, колективи вчених-дослідників та педагогів – інтелектуальна еліта суспільства, у кожному з них навчається від десяти до ста, а іноді й більше, тисяч студентів, аспірантів, докторантів, різні освітні програми університетських центрів опановують тисячі іноземних студентів [254, с. 141].

Дослідження Н. Погребняк дає уявлення про загальну структуру університетів, які здійснюють професійну підготовку педагогів. Якщо ж звертатись до особливостей організації професійної підготовки дошкільних педагогів в країнах Західної Європи, то на прикладі Німеччини, а саме на прикладі Гайдельберзького педагогічного інституту, де автор працювала в рамках стажування, можна відмітити, що в цілому освітній процес спрямований на практичну та дослідноорієнтовану підготовку дошкільних педагогів. Структурно університет поділений на департаменти, які забезпечують викладання дисциплін професійно-практичного спрямування (психолого-педагогічна, методична, практична компонента професійної підготовки), дисципліни гуманітарного, соціально-економічного та природничого спрямування [561].

Взагалі порядок університетського навчання у Німеччині визначається та регулюється державними органами кожної федеральної землі, квоту для вступу опосередковано визначається центральними органами управління, визначаючи кількість навчальних місць шляхом встановлення прохідного балу на основі шкільного атестату. Прохідний бал досить високий, а тому до університетів поступають найбільш підготовлені абітурієнти [331, с. 79-80].

Організаційною особливістю підготовки дошкільних педагогів у Німеччині О. В. Сулима вбачає в термінах навчання, які розподіляються за семестрами, а не за роками, за якими проводиться й прийом на перший чи другий семестри. По завершенню кожного семестру нараховується кількість рефератів і заліків, строки занять, їх початок та закінчення [331, с. 80].

У змісті професійної підготовки університетська педагогічна освіта в країнах Західної Європи визначається тенденцією до реорганізації освітніх та розробці нових навчальних програм, урізноманітненню типів підготовки молоді за рахунок введення професійних кваліфікацій [199]. Так, за результатами дослідження О. В. Сулими

встановлено, що на сучасному етапі у Німеччині розроблено велику кількість навчальних планів зі спеціальності «Навчання і виховання дітей дошкільного віку. Бакалавр педагогіки» (Bachelor of Arts) [331, с. 80]. Терміни навчання коливаються, як зазначалось у параграфі 2-3 можуть варіюватись від шести до восьми семестрів, проте навчальне навантаження залишається незмінним – 180 кредитів [331, с. 80].

Наочним путівником у розробці плану та змісту професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині є «Модульний путівник», на основі якого розробляється університетський «Модульний путівник з навчання у (базовій) початковій школі» (Modulhandbuch Lehramt an Grundschulen) [539]. «Модульний путівник» або, як його позначила О. В. Сулима, містить повний перелік дисциплін та тематичних напрямів професійної підготовки дошкільних педагогів і є документом, який обов'язків визначає компонент змісту, перелік основних компетенцій, параметри засвоєння матеріалу [331, с. 80].

«Модульний путівник з навчання у (базовій) початковій школі» (Modulhandbuch Lehramt an Grundschulen) за напрямом дошкільна освіта є також «тематичним планом» з визначенням напрямів і модулів програми підготовки [539]. Параметри тематичного плану зведено у таблицю, у якій зазначена послідовність вивчення кожної теми, кількість тижневих годин та кількість кредитів [331, с. 81]. У модульному путівнику Педагогічного інституту м. Гайдельберг, як і в більшості інших модульних книгах німецьких вузів, передбачено навантаження на закордонне стажування та практику, які оцінюються вищими балами [539]. Погоджуючись із думкою О. В. Сулими, відмітимо, що такий розподіл часу є не лише відповідним Рамковим угодам і достатнім для формування компетентностей і компетенції, заявлених у модульному путівнику, але й раціональним. Важливим є також чітко визначені навчальні цілі, які полягають у формуванні професійної компетентності дошкільних педагогів за такими напрямами як фахова, методична, соціальна, особистісна, етична, міжкультурна, гендерна та медіакомпетентність [539].

Оскільки професійна підготовка дошкільних педагогів у Німеччині базується на модульному навчанні, то важливим є зазначення кількості кредитів які нараховуються за дисципліни та годин, які відповідають за кожен кредит. Так, аналіз програм та модулів навчальних дисциплін у Гайдельберзькому педагогічному інституті дозволив визначити, що на один кредит припадає 30 год., кількість кредитів може складати від 3-х до 8-ми кредитів, що відповідно 90 (нижня межа годин) – 210 годин навчального навантаження [339].

Комплексний та фундаментальний аналіз програм професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині представлено у недавньому дослідженні О. В. Сулими, серед переліку яких: «Наукове мислення і наукова робота», «Навчання і виховання дітей як наука і професія», «Суспільні і нормативні основи», «основи людського існування і розвитку», «Керівництво дитячими дошкільними закладами», «Догляд і розвиток дітей з особливими потребами», «Релігійна освіта. Теологічні і дидактичні основи релігійно-педагогічної діяльності в умовах переходу дошкільників до навчання у школі» (Католицька вища школа Норд-Вест-Вестфаллен у м. Кельн); «основи наукового мислення і наукової роботи», «Професійні компетенції (комунікація, презентація)», «Педагогічні теорії та програми», «Психологія», «Основи соціології, політології, правознавства», «Основи антропології, теології і етики», «Дидактика навчання дошкільників», «Релігійна освіта і виховання», «Інклюзивність», «Зв'язок дошкільної педагогіки з іншими науками», «Методика дошкільного навчання і оцінювання», «Поле діяльності: дитячий садок, сімейні центри, підготовка молодшого персоналу, професійні консультаційні центри» (Євангелічна вища професійна школа, м. Бохум), «Комунікація і мовлення», «Креативність і рух», «Емоції та соціальні переживання»,

«Природа і техніка», «Релігія і вірування», «Суспільно-політичні і правові основи навчання і виховання», «Методи наукової роботи», «Управління і менеджмент», «Оцінювання і високоякісний розвиток» (Католицька вища школа із соціальної педагогіки, м. Берлін); «Навчання і виховання дітей», «Порівняльна педагогіка», «Соціалізація дітей», «Нейробіологія та нейропсихологія» (практикоорієнтована Вища професійна школа прикладних наук і мистецтва, м. Хільдесхайм); «Педагогіка дитинства» (інрекультурноорієнтовані Вища професійна школа, м. Білефельд); «Основи дошкільної педагогіки», «Розвиток дитини у ранньому віці», «Методи наукової роботи», «Емпіричні соціальні дослідження», «Інклюзивна педагогіка», «Розвиток дітей з особливими потребами», «Інтеграційна педагогіка», «Інтеркультурологія», «Консультування і керівництво у дошкільних закладах», «Основи правознавства» (інклюзивно орієнтована підготовка у Вищій професійній школі м. Ольденбург) [331, с. 91].

Програми педагогічних інститутів (Педагогічний інститут м. Швебіш Гмюнд, Педагогічний інститут м. Вайнгартен, Педагогічний інститут м. Людсвірсбург, Педагогічний інститут м. Бад Дюррхайм, Педагогічний інститут м. Хайдельберг), які здійснюють професійну підготовку дошкільних педагогів у Німеччині, О. В. Сулима розділила за такими чотирма тематичними напрямами: педагогічні та психологічні основи виховання та навчання; спостереження, аналіз, документація і сприяння мовленнєвого, математичного, природничого, релігійного, мистецького, музичного розвитку дитини; співпраця з батьками та закладами освіти; менеджмент управління. До куррікулуму професійної підготовки дошкільних педагогів у німецьких інститутах включено також програми з «Вивчення іноземної мови у дошкільному закладі», «Розвиток природничих і технічних інтересів та здібностей», «Риторика: проведення батьківських зборів та співбесід», «Вирішення та запобігання конфліктів», «Діагностування, інтервенція, консультування», «Інтеркультурна та інтеррелігійна освіта», «Естетично-музична освіта» та інші [331, с. 95].

Перелік інститутських бакалаврських програм у Німеччині можна також розширити програмами Педагогічного інституту м. Хайдельберг: «Діагностика та наукові методи», «Співбесіда, навчання і консультації з батьками», «Розвиток і забезпечення якості в установах», «Правові та економічні контексти», «Здоров'я і харчування», «Діагностика соціальної поведінки», «Багатомовність, міграція та міжкультурні», «Запобігання: регулювання та трансформація соціалізації в групі», «Розвиток мовних і когнітивних навичок», «Ранній розвиток», «Методика навчання математики, мовлення, мистецтво», «Філософія», «Релігія», «Соціологія», «Організація розвитку дітей раннього та дошкільного віку в дитячих садках», «Організація діяльності в дошкільній установі» та інші [539].

Серед університетських програм (Університет Ерфурта, Університет імені Юстуца-Лібіга в м. Гісен; Університет м. Бремен; Університет м. Вехта, Університет м. Кельн), дисципліни психолого-педагогічного та навчально-дослідного циклів: педагогіка, психологія, сфера професійної освіти. Навчальне консультування, релігія, педагогіка мистецтва, музичне виховання, ритміка, етика, естетика, релігія, співпраця з батьками, перспективи професійної діяльності, санітарно-гігієнічні вимоги до дитячого садка, запобігання конфліктів і насилля, суспільствознавство, освіта впродовж життя, професійність через педагогічні дослідження, навчання впродовж життя, практичні методи соціальної роботи тощо [331, с. 103].

Аналіз та вивчення змісту програм професійної підготовки дошкільних педагогів у німецьких вузах дав можливість О. В. Сулимі підсумувати, що вищими професійними школами пропонується 40 програм професійної підготовки, університетами розроблено 15 програм, які в переважній більшості пропонують

стаціонарну форму навчання. У змісті програм пріоритетною є дисципліна кваліфікації – дошкільна педагогіка [331, с. 85].

Вітчизняна дослідниця Н. І. Мачинська, зазначає, що в Німеччині підготовка магістрів здійснюється відповідно до навчальних програм, розроблених окремими вищими навчальними закладами. Програми підготовки магістрів у галузі за різними спеціальностями, здебільшого, передбачають два етапи навчання. Перший етап навчального процесу містить загальні дисципліни. На другому відбувається спеціалізація дисциплін залежно від обраного напрямку підготовки. Організація практики є одним з необхідних елементів професійного становлення майбутнього дошкільного педагога [191] .

Магістерські програми передбачають вступ до магістратури після здобуття бакалаврського диплому і зазвичай передбачають 100 кредитів для студентів, які мають бакалаврський рівень (240 кредитів). За терміном охоплюють трисеместрове навчання або 12 тижнів, які завершуються магістерською роботою та заключним іспитом (100 кредитних пунктів). Уся магістерська програма разом з бакалавратом становить 340 кредиів [331, с. 103]. Оскільки здобуття магістерського рівня є базовою освітою майбутнього науковця в Німеччині, програми професійної підготовки магістрів дошкільної освіти, які пропонуються всього лише у восьми вищих навчальних закладах Німеччини (Вища професійна школа Аліс Саломон м. Берлін, Університет м. Бремен, Університет імені Марітна Лютера м. Галле-Вітемберга, Університет м. Аусбург, Технічний університет м. Дрезден, Університет м. Кельн, Педагогічний інститут м. Гайдельберг, Педагогічна професійна школа м. Фрайбург), вивчення: дисципліни «Вступ до наукової роботи», а також шість модульних курсів підвищеного типу, чотири з яких «профілюючий модуль» та два модульні курси з «додаткового модулю».

Головною ланкою професійно-педагічної підготовки у Франції є цикл психолого-педагогічних дисциплін, який передбачає вивчення філософії освіти, загальної педагогіки, історії педагогіки і соціологічні аспекти освіти, психології. Міністерством освіти Франції здійснюється регулювання змісту професійної підготовки дошкільних педагогів у вищих навчальних закладах:

- «Вступ до професії вчителя» один із перших ключових курсів, які пропонуються Вищим школами (Великими школами), спрямований на ознайомлення студентів зі специфікою професії, вивчення ними особливостей системи педагогічної освіти тощо;
- інтегрований курс «Материнська школа» в поєднанні з практикою є характерною особливістю професійно-педагогічної підготовки французьких вихователів та вчителів початкових шкіл – на меті має забезпечити майбутніх педагогів знаннями вікових особливостей дітей, знання специфіки роботи «материнських шкіл, вміннями діагностики дитячого розвитку»;
- «Навчання дітей емігрантів» – актуальний в останнє десятиріччя, передбачає 27 годин, спрямований на ознайомлення майбутніх педагогів до діяльності в умовах різнонаціонального контингенту дітей;
- Курс «Філософія освіти» – передбачає вивчення загальних проблем педагогіки, історії педагогіки, тенденцій розвитку сучасної освіти, права дитини;
- «Історія педагогіки і соціологічні аспекти освіти» передбачають 25 годин, метою є ознайомлення з найновішими педагогічними ідеями, перспективним передовим досвідом, історія зарубіжної освіти програмою не передбачається;
- Курс з «Психології» представлено в програмах нормальних шкіл загальною та віковою психологією (70 годи);

- Один з нових курсів – «Конкретні соціально-економічні і культурні проблеми регіону», метою якого є розширення педагогічного світогляду, адаптацію молодого педагога до нових умов життя і праці тощо [286, с. 99-101].

Зазначимо, що університетськими програмами, відповідно до Болонської кредитнотрансферної системи, передбачено, що один кредит відповідає навантаженню студента, необхідного для успішного завершення курсу; ці кредити можуть бути накопичені і сумуватися. Є три рівні Національних дипломів (diplômes Nationaux), які присуджуються у Франції:

Ліцензія (еквівалент ступеня бакалавра) - три роки, 180 год.;

Ступінь магістра, яка діляться на «дослідження», для тих, хто хоче розвиватися у науці та писати докторську (PhD), та «професійний», для тих, хто хоче займатися практичною діяльністю, після закінчення – два роки, 120 год.

Національний докторський ступінь (PhD) – три роки, 180 год. [464]

В Університеті м. Нотінгем у Великій Британії, який надає можливість здобуття бакалавра та магістра освіти, зміст професійних модулів складається «Історія освіти», «Цілі освіти», «Навчання та розвиток», «Навчання грамоти та розвиток мови», «Навчання математики», «Навчання та ІКТ», «Професійний розвиток», «Навчання та розвиток здібностей», «Куррикулум та політика знань», «Інклюзивна освіта», «Основи наукових досліджень: здійснення дослідження», «Оцінювання в освіті» тощо [546].

В Університеті святої Марії Твікхінгем в м. Лондоні пропонується однорічна програма, основна увага в якій приділена охоплювати такі модулі: «Професійні дослідження (зв'язок теорії з практикою)», «Унікальність дитини» «Дослідження в дошкільному дитинстві», «Творчість в дошкільні роки», «Ранній розвиток», «Позакласне навчання» [612].

Вимоги до вступників: всі кандидати повинні працювати принаймні на пів ставки в освітньому закладі за профілем спеціальності, бути залученим до роботи з дітьми та молоддю, мати сертифікат зі знання англійської мови не менше рівня С, або Сертифікат про середню освіту, мати якісь документи, що засвідчують попередню педагогічну освіти чи практику [612].

Трьохрічне або ущільнене двохрічне навчання за спеціальністю «Бакалавр дошкільної освіти та розвитку» в Університеті Кумбрія м. Каліcл пропонує такі змістові курси професійної підготовки: «Вступ у дошкільну освіту та розвиток», «Рефлективна практика та навчальні навички», «Куррикулом дошкільної освіти», «Дитяча гра та мислення», «Збереження здоров'я дитини в дошкільні роки», «Дитина і виховання в сім'ї», «Подальше вивчення розвитку дитини», «Створення навчального середовища», «Задоволення потреб дитини», «Основи анатомії та антропології дитини», «Основи наукових досліджень», «Професійні агенції та багатовекторність професійного розвитку» [425]. Умовами вступу до університету є Сертифікат про середню освіту на рівні С4, або попередній досвід роботи в освітніх закладах. Ступінь дозволяє працювати з маленькими дітьми в дитячих садках, ігрових групах і догляд за дітьми в умовах закладів сімейного типу та сім'ї.

В Університеті Едінбургу пропонуються трьохрічні курси для освітнього рівня «бакалавр» + 1 рік для «магістра» на основі програм: «Дитина і дошкільне дитинство», «Професійний розвиток», «Розвивальне середовище», «Розвивальне навчання», «Збереження здоров'я дітей», «Соціологія», «Дитина та її права», «Проектна діяльність» тощо. Умовами вступу є загальноуніверситетські – найменше, що вимагається – Сертифікат про середню освіту, документ про проходження практики в умовах «Відкритого університету», міжнародний сертифікат про освіту. Університетом також пропонуються вивчення дистанційних курсів [632].

Відтак, за представленим аналізом можна підсумувати, що зміст професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи складають програми загальнопедагогічного циклу: історія освіти, педагогіка, психологія, основи організації освітнього процесу, освітня політика, соціальна педагогка, інтеркультурна педагогіка та інші; безпосередньо професійного блоку – дошкільна освіта, методики навчання дошкільнят; організація та управління дошкільними навчальними закладами, менеджмент; загальні – філософія, історія, державотворення та право, вивчення іноземних мов і т.д.

Якісна професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи стає можливою також завдяки створенню рефлексивного середовища, істотними рисами якого є проблемна ситуація, настанова на співпрацю, відносини, що передбачають використання досвіду однієї людини іншою. У цьому контексті йдеться, насамперед, про форми організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Так, кожен модульний курс бакалаврської чи магістерської освіти у Гайдельберзькому педагогічному інституті передбачає реалізацію освітнього процесу у контексті таких ***форм***, як: лекції, семінари, практикуми та практичні заняття, семінари-практикуми, тренінги, семінари-тренінги, участь студентів у конференціях, дослідницьких та наукових проектах, міні-викладання; написання та виконання самостійних робіт, курсових, рефератів, підготовка наукових доповідей, проведення студентами спід-тренінгів, міні-конференцій, наукових студентських конференції, організація та проведення майстер-класів з окремих дисциплін (методика зображувальної діяльності, музики, фізичного виховання, математики тощо); педагогічна практика, практика та робота у центрах практичної підготовки при університеті, практика та робота у центрах транскультурної педагогіки, закордонне навчання та практика, іспити тощо.

Найбільш поширеними організаційними формами навчання є лекція та семінар. *Лекційні заняття* – передбачають передачу лектором інформації про особливості створення якісного, розвивального, здоров'язберігаючого педагогічного простору; відомостей про останні досягнення в педагогічній теорії і практиці з проблем організації такого простору; подання основних визначень; ознайомлення з здоров'язберігаючими технологіями в умовах дошкільних навчальних закладів і т.д. Особливе місце відводиться роботі у групах. Вважається, що така форма роботи сприяє розвитку у студентів уміння у взаємодії з іншими здійснювати власну навчальну діяльність, співпрацювати зі своїми колегами на демократичних засадах, швидко реагувати у процесі спілкування, брати на себе відповідальність і спрямовувати власні дії на досягнення конкретної мети, надавати та одержувати громадську підтримку, ділитися культурним досвідом та розвивати інтеркультурне мислення [117]. На окрему увагу заслуговують види лекцій, які застосовуються професорсько-викладацьким складом Гайдельберзького педагогічного інституту, а саме: відкриті лекції (лекції є відкритими для вільних слухачів, запрошених гостей, професіоналів), лекції-презентації (лектором демонструється певний методичний аспект, метод, засіб, прийом організації освітнього процесу в дошкільних закладах), лекції-дискусії (інтерактивна робота з аудиторією, коли тема лекції розглядається у форматі «живої» дискусії, що передбачає керівництво викладачем групами студентів за попередньо визначеними викладачем позиціями «за» і «проти» для кожної підгрупи), лекції-обговорення (вивчення теми відбувається у форматі ток-шоу, відкритої бесіди, аналітичного огляду та подальшого обговорення тощо), проблемні лекції (розкриття та вивчення теми відбувається в контексті розв'язання поставленої викладачем професійної задачі), лекції-практикуми (теоретичний виклад матеріалу відразу ж закріплюється практичним вправлянням), лекції-тренінги (викладачем пропонується спочатку прослухати теоретичний матеріал, закріплення відбувається

тренуванням професійної дії, тренуванням у розв'язання педагогічної ситуації тощо).

Семінарські заняття – закріплення теоретичного матеріалу, знань про технології, презентування студентами різних освітніх технологій та розуміння їх сутності (підготовка презентацій, електронні презентації тощо). Спектр семінарських занять у Хайдельберзькому педагогічному інституті також різноманітний: теоретично орієнтовані класичні семінари, семінари-практикуми (студентами готується доповідь по теоретичному питанню теми, а викладачем організовується практичне закріплення матеріалу по завершенню кожного теоретичного блоку представленого студентами).

Практикуми характеризуються проведенням фрагментів занять та вправляння в умовах вищого навчального закладу, без своєрідного «безпосереднього занурення» в освітній процес дошкільної установи, тоді як *практичні заняття* передбачають, насамперед, практичні вправляння майбутніх спеціалістів дошкільної освіти з організації освітнього простору та процесу в умовах дошкільних установ та, що важливо, безпосередньо з дітьми.

Знайомими для вітчизняної освітньої практики є такі форми роботи Гайдельберзького педагогічного інституту як *участь в конференціях різних рівнів*, яка посідає особливе місце в процесі формування професійної компетентності студентів дошкільних спеціальностей, оскільки їх участь дозволяє майбутнім фахівцям орієнтуватись у найновіших досягненнях науки щодо якісних та ефективних методів розвитку, навчання та виховання дошкільників в умовах сучасного глобалізованого та урбанізованого соціуму [198].

Окремий інтерес становлять такі форми як міні-викладання, спід-тренінги та майстер-класи. Так, *міні-викладання* є актуальною формою організації освітнього процесу для магістрів дошкільної освіти у Гайдельберзькому педагогічному інституті, яка забезпечує якісну та ефективну підготовку майбутніх лекторів, забезпечує теоретичні та практичну підготовку магістрів, а також формує психологічну готовність до викладання. Основним завданням *спід-тренінгів* є перевірка готовності студентів до практичної діяльності, формування гнучкості професійної діяльності, активності, готовності до ситуативного розв'язання професійної задачі тощо. *Майстер-класи* зорієнтовані як на закріплення навичок професійної поведінки, діяльності, так і на демонстрацію сформованості професійної компетентності майбутніх працівників дошкільної освіти.

Унікальний досвід студенти також отримують у *центрах транскультурної педагогіки*, управління яких зазвичай здійснюється університетами чи інститутами, в окремих випадках лабораторіями і функціональне завдання яких – робота емігрантами, а саме: освітня робота з дітьми із сімей емігрантів, безпосередня робота з батьками дитини, які є емігрантами та всебічна робота, спрямована на комфортну соціалізацію в німецькому суспільстві, формування національної самоідентичності як дітей так і їх батьків-емігрантів [197].

Практикою Гайдельберзького педагогічного інституту є також і залучення студентів до роботи центрах практичної підготовки, метою яких є формування практичних навичок. В цілому такі центри в Інституті функціонують для здійснення додаткових освітніх послуг, оплата яких перераховується на загальний рахунок вищого навчального закладу. Керівниками центрів є професорсько-викладацький склад Хайдельберзького педагогічного інституту. Під їх керівництвом бакалаври та магістри дошкільної освіти здійснюють освітню діяльність за замовленням батьків чи дитини, наприклад розвивають мовлення дитини, малюють з нею, навчають математики, вчать робити аплікації, конструювати тощо – це своєрідні додаткові розвиваючі заняття для дітей, які відбуваються поза межами дошкільного

навчального закладу. Особливо актуальними відвідування таких центрів є для дітей, які виховуються та здобувають дошкільну освіту вдома та потребують передшкільної підготовки. Таким чином реалізуються кілька цілей професійної підготовки – формування професійної компетентності у сфері взаємодії майбутнього педагога з вихованцем, з родиною, керівником (організатором центру) та колегами (іншими студентами) [199].

На сьогодні в Гайльденберзькому педагогічному інституті мають місце різні інтерактивні технології, це – проблемна ситуація, ігрові, технології колективної та групової діяльності. У системі підготовки магістрів дошкільної освіти у Німеччині на особливу увагу потребують нові підходи до проведення лекцій, які повинні бути оснащені технічними засобами навчання – відео-магнітофонною та телевізійною технікою, графопроекторами тощо. Окрім того, в організації освітнього процесу відіграє роль технологія «створення проблемних ситуацій», звернення до слухачів і одержання зворотнього зв'язку, стимулювання слухачів до активної дискусії. Прикладом такої лекції є лекція за участю студентів, яка проводилася в період перебування автора в університеті. У цьому процесі важлива не кінцева схема лекції на дошці, а процес її створення. На відміну від традиційної лекції, означена лекція покликана змусити студентів більше думати, ніж записувати. Методика проведення такої лекції наступна: на столі література з проблеми і непродуманий план лекції. Студенти спостерігають, як саме викладач виділяє проблеми для висвітлення і вирішує, яким питанням слід приділити більшу увагу. Брати участь у живому процесі створення лекції означає включати в роботу розумову діяльність, уміти визначати основне. Така лекція може перетворитися в деякій мірі на дискусію.

Зазначимо, що саме проведення лекції вимагає дослідження з проблеми застосування інноваційних технологій навчання, оскільки при наявності різних методів навчання у вищому навчальному закладі, лекція залишається провідним методом навчання. Такий підхід до організації освітнього процесу дозволяє німецьким колегам сформувати пізнавальний інтерес магістрантів до майбутньої викладацької діяльності, інтерес до науково-дослідної роботи тощо.

Окрім лекцій за участю магістрів у Гальдельберзькому педагогічному інституті практикуються відвідування відкритих лекцій провідних науковців, що мають періодичний характер, наприклад, проводяться щовівторка у актовій залі чи окремій аудиторії (місце проведення є незмінним для кожного з тематичних напрямів лекцій) [500].

Інститутом університетського типу з підготовки педагогів у Франції було докладено чимало часу і енергії на проектування нових курсів. Крім традиційних предметів, студенти повинні були проходити курси в області соціальних і гуманітарних наук (філософії, психології) і про систему освіти. Вони також мали курси по дидактиці і педагогіці. Впродовж другого року навчання, студенти також мають написати диплом з професійної сфери. Основне завдання полягало в організації періодів педагогічної практики в школах, яка може здійснюватися у таких різних формах: «супроводжуюча практика», коли студент був разом з учителем у класі, а також протягом другого року «незалежна практика», коли студент був один зі своїми учнями. Але це було важливо, щоб ці періоди практики були тісно пов'язані з курсами в IUFM: студенти повинні представляти своєму керівнику аналіз того, що сталося під час педагогічної практики («семінари аналізу практики»). Одним з ефективних і провідних методів професійної підготовки дошкільних педагогів у Франції є тренінг, який в системі педагогічної освіти встановлювався впродовж останніх 15 років. Так нещодавно проведене анкетування Бернарда Корна (*Bernard Cornu*) засвідчило позитивні зміни у відгуках про

впровадження тренінгу як ефективної форми засвоєння теоретико-практичних знань [378].

Процес впровадження новітніх педагогічних технологій, які визнаються важливим джерелом прогресу у підготовці спеціалістів (індивідуалізація навчання, персоналізоване, проблемне, тьюторське навчання, робота в малих групах, сучасні інформаційні технології навчання тощо). В освіті дорослих інтенсивно розвивається дистанційне навчання з використанням телебачення, електронної пошти, комп'ютерних програм тощо.

Серед ***засобів*** досить популярними в німецьких освітніх закладах, і в університетах зокрема є використання інтерактивних мультимедійних дошок. Електронна інтерактивна дошка (Smart Board) – це сенсорна панель, яка працює в комплексі з комп'ютером і проектором. Smart Board – інтерактивні дошки, що сполучають у собі унікальні можливості виведення на них будь-якої інформації з комп'ютера (шляхом проекції зображення за допомогою звичайного медіапроектора), довільного доповнення виведеного зображення позначками, коментарями, примітками або «обведеннями» важливих фрагментів тексту або графіки, що акцентують увагу студентів. Останніми новаціями в підготовці магістрів дошкільної освіти в німецьких педагогічних вищих навчальних закладах є розробка навчально-методичних комплексів на основі Smart Board, що забезпечує реалізацію концепції нового інформаційного середовища й призначений для необмеженого використання викладачами, шкільними вчителями, аспірантами й студентами (лекції, практичні й самостійні заняття, довідкова підтримка і т.п). Комплект файлів Smart Notebook зі змістом лекційних і практичних занять («старт-конспект») є незамінним помічником при підготовці студентів до контрольних тестувань і іспитів, а також для тих студентів, які за тими або іншими причинами не були присутні на заняттях. Отже, використання Smart ***Board*** дозволяє викладачеві творчо проектувати навчальний процес і реалізовувати цей проект [340].

Професійними стандартами дошкільного педагога у Німеччині визначено також володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, що передбачає не лише володіння техніками роботи на комп'ютері та з комп'ютерним забезпеченням, але і вміння застосовувати альтернативні ІКТ засоби для оволодіння інформацією. Тож, в Гальденберзькому педагогічному інституті допоміжним засобом здобуття якісної освіти є також дистанційне навчання, яке базоване на платформі Moodle, що являє собою сукупність електронних засобів для розробки електронних дистанційних курсів (ЕДК). Зміст дистанційних курсів аналогічний програмам професійної підготовки, але вони визначаються інтерактивністю – можливістю он-лайн комунікації між викладачем та студентами з метою консультації, спільного проходження лекційного теоретичного матеріалу, робота у форумі та дискусіях до курсу. Окрім того, в межах часу виокремленого на дисципліну студент може самостійно планувати свій індивідуальний маршрут оволодіння дисципліною; ознайомитись та вивчити зміст курсу лекцій; опрацьовувати інтерактивні завдання, запропоновані викладачем у електронному курсі; виконувати тести для самоконтролю та контрольні тести тощо.

У Франції, як і в Німеччині важливу роль у професійній підготовці дошкільних педагогів відіграють цифрові інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Інтеграція ІКТ у вищу педагогічну освіту французьких закладів розпочалося 30 років тому, але до цих пір цифрові технології ще не повністю інтегровано в освітній процес. У Франції, як правило впровадження ІКТ технологій засноване на трьох основних принципах: обладнання та підключення; виробництво цифрових ресурсів та підготовки педагогів до їх застосування. Професійна підготовка сучасного педагога і діяльність зокрема кардинально змінюється під впливом

цифрових технологій. У професіях та стандартах Франції також винесено вимоги у оволодінні ІКТ технологіями. Застосування ІКТ технологій повинне бути раціональним і ніяк не перевантажувати основну діяльність педагога в освітньому закладі. Активне і прогресивне впровадження ІКТ технологій Інститутами університетського типу прогресивно не принесли високого результату, і зовсім не такими як очікувалося. ІКТ компетентність педагога не була достатньою мірою розглянутою у контексті їхньої підготовки, а тому перспективу подальшого впровадження технологій не «оцифровування педагога», а – підготовка до відповідальних за майбутнє покоління громадян цифрового суспільства; педагогіки: «педагогічні інженери», «цифрові педагогічні дизайнери».

Аналіз функціонування освітніх закладів професійної підготовки дошкільних педагогів дозволяє виокремити, що провідними ***методами*** формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи є в більшості випадків інтерактивні методи співпраці зі студентами, спрямованої на засвоєння та якісне оволодіння дисциплін фахової підготовки: демонстрація, інтерактивна презентація (Smart Power Point, Prezi), роз'яснення, індивідуальні та групові тренінги, комунікативні вправи, робота в групах, міні-викладання, інтерактивні рольові та ділові ігри тощо.

Професійна підготовка дошкільних педагогів у Франції та асистентів догляду за дітьми, що здійснюється в університеті м. Ліон та Південносхідна школа соціального благополуччя в м. Ліон маються свої традиції в професіоналізації дошкільних педагогів. Ці традиції до професіоналізації представляють особливий інтерес, оскільки вони засновані на принципі чергування між досвідом роботи і курсами теоретичного навчання в навчальних центрах: перший – це підготовка працюючого педагога – здобуття освіти без відриву від виробництва; другий – підготовка та пересертифікація асистентів дошкільного педагога. У навчальних центрах після кожного проведеного студентом заняття пропонується здійснити груповий аналіз професійної практики. Метод рефлексії також досить часто застосовується в Університеті Ліону. Серед поширених методів професійної підготовки у Франції – обмін думками з іншими студентами в «еталонних» групах (аналіз теоретичних доповідей та практичних занять) і позитивний вплив, який вони забезпечують. «Від теорії до практики» ще один метод професійного навчання – який реалізується в тому, що спочатку студентом демонструються теоретичні знанні, а потім він відтворює їх на конкретному прикладі, в контексті поданої педагогічної ситуації [416. с. 89-175**]**.

Інтерактивна взаємодія, комунікація, робота в группах у формі «змійка», «лінійка», «карусель» це все актуальні методи передачі та опрацювання теоретичного матеріалу з блоку професійних та психолого-педагогічних дисциплін в університетах Великої Британії (Університет Марії Твікхінгем в м. Лондоні, Університет в м. Нотінгем, Університет Кумбрія в м. Каллісл, Університеті Кумбрія м. Каліcл, Едінбургський університет та інші).

Забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів в університетах країн Західної Європи пов'язане, насамперед, з їхньою дослідницькою діяльністю, як зазначено в роботі Н. Погребняк: «на думку спеціалістів у галузі вищої освіти (Д. Бок, Д. Корригон, Д. Крікшанк, Б. Сміт), зарубіжні університети зберегли традиційні для них функції проведення «наукових досліджень», «здійснення навчання студентів» та «обслуговування суспільства». Під «дослідженнями» вони розуміють всю «викладацьку, наукову, філософську, творчу, критичну діяльність університетів та коледжів». Головна функція «обслуговування суспільства» полягає у тому, щоб університети «задовольняли потребу в розповсюдженні освіти серед населення». Зміст «навчання» трактується як загальнонаукова освіта студентів та підготовка їх

до професійної діяльності» [286, с. 143]. З огляду на зазначене відмітимо, що у Гайдельберзькому педагогічному інституті сприятливе освітнє середовище для професійного розвитку забезпечується шляхом поєднання комплексу педагогічно-методичних заходів – функціонування систематичної викладацької діяльності, навчання в комунікативному інтерактивному стилі, створення педагогічних ситуацій для розв'язання; урізноманітненні підходів до організації та провадження освітнього процесу – застосування різних індивідуального, диференційованого та особистісно орієнтованого підходів до навчання; розширення засобів – використання ІКТ технологій, розширення засобів презентації навчального матеріалу.

Дослідницька діяльність як метод професійної педагогічної освіти є актуальною і для Університету Реамптен у Лондоні та у Інститутті підготовки вчителів [588]. Водночас, зазначимо, що процес новітніх педагогічних технологій, які визнаються важливим джерелом прогресу у підготовці спеціалістів (індивідуалізація навчання, персоналізоване, проблемне, тюторське навчання, робота в малих групах, сучасні інформаційні технології навчання тощо). В освіті дорослих інтенсивно розвивається дистанційне навчання з використанням телебачення, електронної пошти, комп'ютерних програм тощо.

З'ясовано, що однією з перспективних технологій навчання в останні роки є технологія кейс-стаді або кейз месод (case-study) – проблемно-пошуковий метод, який базується на конкретних прикладах чи ситуаціях і дозволяє застосовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань. «Кейс» (випадок, ситуація) являє собою реальну ситуацію, яка може виникнути у певній галузі діяльності, зокрема педагогічній, і над якою викладачу і студентам необхідно працювати спільно, щоб знайти обґрунтоване рішення. С. М. Ковальова зазначає, що кейс-метод сприяє розвитку у студентів самостійності мислення, поєднує теорію і практику, передбачає вивчення реальних ситуацій з практичної діяльності школи. Цей метод визначається ефективним способом навчання спеціалістів, що передбачає вдосконалення навичок вирішення типових проблем, і являє собою альтернативу лекційно-семінарській системі навчання [121].

Одним із необхідних і обов'язкових етапів професійної підготовки та формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи безумовно є педагогічна практика студентів. *Педагогічна навчальна* та *виробнича практики* мають на меті закріплення отриманих на лекційних, семінарських та практичних заняттях знань, саме під час педагогічної практики студенти набувають перший досвід самостійної організації освітнього процесу в дошкільних установах та самостійно створювати сприятливі умови перебування дітей у групі, під час занять, ігрової діяльності. Формування готовності до професійної діяльності, перші кроки до педагогічної майстерності відбуваються лише за умови збалансованого поєднання теоретичної та практичної підготовки, адже жоден з компонентів готовності не можна сформувати лише в умовах освітнього процесу, що відбувається в аудиторіях вищого навчального закладу.

У країнах Західної Європи педагогічна практика – одна із пріоритетних форм якісної професійної підготовки дошкільних педагогів. Так, особливою відмінністю педагогічної освіти Німеччини є тісний взаємозв'язок та взаємовплив вищої педагогічної професійної підготовки з безпосередньою професійною практикою [636, с. 89]. Кожен студент має пройти спеціальну практику, яка розподілена на частини або відбувається у певний день тижня. Після курсу теоретичної освіти у Німеччині обов'язково проходять так званий «рік практики» в соціальних та педагогічних установах і лише після цього їхній диплом визнається дійсним, а вони отримують право на роботу з дітьми дошкільного віку. Тривалість практики залежить від того чи студент має попередній досвід роботи в освітніх установах. За

тематичним планом представленим у «Модульному путівнику з початкової освіти» за напрямом дошкільна освіта педагогічна практика має становити не менше 12 тижнів у бюджеті навчального часу [539, с. 82].

Наприклад у Гайдельберзькому педагогічному інституті педагогічна практика складається з 4-х модулів, які мають конкретну мету:

1. Пасивна діагностична практика (Beobachtung als diagnostisches Verfahren) – практика спрямована на введення студентів у професійну діяльність, ознайомлення з загальними особливостями діяльності дошкільного навчального закладу;

2. Мова і комунікація (Sprache und Kommunikation) – практика спрямована в основному на формування компетентності у професійному спілкуванні з дітьми, батьками, колегами;

3. Оцінювання та діагностика (Diagnostische Verfahren) – на цьому етапі в процесі практики формуються компетентності пов'язані з оцінюванням та діагностикою педагогічних процесів, явищ, об'єктів та суб'єктів;

4. Професійна діяльність (Erweiterung des Berufsfeldes) – практика безпосередньої активної функції дошкільного педагога [539].

За навантаженням на студента закордонна практика для спеціальності «Дошкільне виховання» становить від 4-х тижнів до одного семестру; виробнича складає 12/13/22 тижні або 3-6 місяців; впродовж всього навчання на практику припадає 20 тижнів від усього навчання; обов'язковим є рік проходження післядипломної практики [331, с. 83].

Аналіз навчальних планів свідчить про те, що у відсотковому співвідношенні «практика-теорія» у Німеччині практика становить 50% проти 30%, у Франції – 65% проти 35%; у Великій Британії – 68% проти 32%.

Отже, педагогічна практика у процесі професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи розв'язує такі наступні завдання:

1) забезпечує фундаментальний науковий всебічний розвиток особистості; впливає на психолого-педагогічну підготовку;
2) сприяє виробленню умінь та навичок професійної діяльності;
3) формує розуміння необхідності володіти навичками неперервної освіти;
4) розвиває здібності спілкуватися з дітьми, колегами, батьками.

Здійснений аналіз програм професійної підготовки у країнах Західної Європи дозволяє підсумувати, що незалежно від типу, форми власності, країни до ключових належить блок психолого-педагогічного циклу – педагогіка, психологія, вікова педагогіка та психологія, методики, на окрему увагу заслуговує наявність дисциплін спрямованих на інтеркультурну комунікацію та соціальне партнерство у різних його проявах – інтеркультурна та інтеррелігійна освіта, розвиток дітей з особливими потребами; серед дисциплін загального типу – філософія, релігія, соціологія, політологія, теологія. Кожним курсом передбачено вивчення дисциплін пов'язаних з управлінням та менеджментом дошкільного навчального закладу, співпрацею з родиною. На особливу увагу заслуговують програми, які передбачають дисципліни, спрямовані на безперервний професійний розвиток та орієнтацію майбутніх випускників на освіту впродовж життя, оскільки вони служать додатковим чинником професійної мотивації.

Отже, структурний аналіз професійної підготовки дошкільного педагога в країнах Західної Європи дає підстави виокремити різні форми, методи та засоби організації освітнього процесу, найбільш ефективними з яких є: ***форми***: лекції та семінарські заняття (*навчальні заняття*), *практична діяльність* (на семінарах та практичних, частково на лекціях), лабораторна робота, позааудиторна діяльність (здійснення педагогічної діяльності та практики в межах та поза межами університету, а саме участь у освітніх програмах для громадськості – центри транс

культурної педагогіки, які розробляються та здійснюються під керівництвом провідного науковця університету); усі види практик; форми самостійної роботи – студентські та загальноуніверситетські конференції, науково-педагогічні брифінги (консультації); курсове проектування (курсові роботи); дипломне проектування (дипломні роботи);

методи: *традиційні* 1. словесні – науково-популярні лекції (ґрунтується на аналізі фактичного матеріалу), розповідь (послідовний виклад основних ознак, особливостей предметів і явищ довкілля, наприклад опис історичних подій) пояснення, бесіда. 2. наочні – показ, демонстрація; 3. практичні (вправи, лабораторні, практичні та дослідні роботи); 4. контрольні (контрольні роботи, індивідуальні співбесіди, колоквіуми, заліки, іспити, захист курсових і дипломних робіт, державні іспити, комплексний іспит за фахом); 5. самостійні (самостійні роботи, навчально-дослідні завдання, написання курсових та дипломних робіт); *інноваційні* 1. словесні – дискусія, обговорення проблемних питань, евристична бесіда, мікрофон; 2. наочні – відео- презентація, лекція, електронні курси; 3. практичні – тренінг, «мозковий штурм», «акваріум», метод синектики (ґрунтується на «поєднанні елементів до цілого», кейс-метод, метод вільних асоціацій, «ток-шоу», «коло ідей», «ажурна плитка»), дидактичні ігри; 4. контрольні (модульний контроль, написання ІНДЗ, тестування); 5. самостійні (мікровикладання та міні-викладання, кейс-метод, складання портфоліо).

засоби: *екранні* – транспарант**,** діафільми, діапозитиви; *засоби слухової наочності* – компакт-диски, аудіокасети, карти пам'яті; моделі, муляжі; *наочно-слухові (аудіовізуальні)* засоби навчання – діафільми із звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти; *друковані* засоби: таблиці картини, схеми, зображення; комп'ютер. Поєднання традиційних та інноваційних форм, методів та засобів навчання у вищій школі є запорукою якісної професійної освіти та формування висококваліфікованого фахівця педагогічної сфери.

4.6. Післядипломна професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: загальна характеристика.

У світлі нинішніх соціально-економічних змін, розвитку освітньої політики у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи пріоритетними вимогами до працівників дошкільної галузі стають: професійна компетентність у комплексному сприйнятті та розумінні розвитку дитини та компетентність у реалізації завдань освіти дітей дошкільного віку; спроможність забезпечити широкі, багатогранні знання дитини у межах її можливостей, створення умов для набуття життєвого досвіду в дошкільних навчальних закладах та сім'ї. Проте, ресурси для забезпечення якості професійної підготовки дошкільних педагогів характеризуються певною обмеженістю – доступ до професійної освіти та професійного вдосконалення, недостатня мережа освітніх інституцій для професійного розвитку, якість надання освітніх послуг, забезпеченість професійного-викладацьким складом тощо. Відтак, професійна післядипломна освіта стає одним із ефективних способів не лише професійного вдосконалення та практики в галузі дошкільної освіти, але й здобуття елементарної професійної кваліфікації працівників означеної сфери. Окрім того, післядипломна освіта є однією з основних форм професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, тож важливо зупинитися на аналізі особливостей її організації з метою виявлення позитивного практичного досвіду цілісного процесу професіоналізації працівників дошкільної сфери.

Знання, навички і практика дошкільних педагогів є важливими факторами при визначенні якості освітніх послуг у системі дошкільної освіти та передшкільної підготовки дітей. Завдання дошкільних педагогів не лише у підтримці професійної компетентності задля забезпечення інтелектуального, емоційного та практичного досвіду усіх дітей, в тому числі дітей з групи ризику (неповні сім'ї, неблагополучні родини, діти-сироти та діти з особливими потребами), але подальшого професійного зростання з метою збагачення дітей позитивним досвідом соціальної взаємодії в умовах дошкільного навчального закладу, набуття дошкільним педагогом спроможності якісно здійснювати освітній процес та поставленні стандартами дошкільної освіти завдання з розвитку, навчання та виховання дітей, навіть за умов обмеженого спектру ресурсів реалізації цього процесу [600, с. 377].

Важливість та необхідність значення високих професійних якостей дошкільних педагогів, які сприяють оптимальному навчанню та розвитку дітей, в європейському освітньому просторі в останні роки засвідчується актуалізацією цієї проблеми в контексті засідань держав-учасників країн ЄС, а саме на засіданнях Європейської Ради. Так, першими кроками для забезпечення якості в сфері дошкільної освіти та догляду стало засідання ЄР у Барселоні 2002 року, на якому державами-членами було прийнято рішення та взято зобов'язання до 2010 року забезпечити в офіційних закладах дошкільного виховання наявність місць для 90 % дітей віком від трьох років до початку навчання в школі [331, с. 134]. Згодом, у 2007 році у німецькому місті Гайдельберг була проведена Конференція європейських міністрів освіти, основним питанням якої було якість професійної підготовки персоналу дошкільної галузі. Окрім того, 14 жовтня 2008 року у Брюсселі відбувся симпозіум Європейської комісії та у 2009 році у доповідях Європейської мережі з систем освіти (Eurydice Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) – Виконавча агенція з освіти, аудіовізуальних засобів і культури)) було прийнято стратегічну програму співпраці в галузі освіти і підготовки кадрів до 2020 року, яка передбачала «підвищення якості послуг та збільшення підтримки працівників дошкільного виховання» [331, с. 135].

За визначенням Гарвардськго дослідницького проекту у сфері дошкільної освіти, загальноприйняте та розповсюджене у європейській термінології поняття «професійний розвиток» (professional development) дошкільних педагогів відноситься до поняття професійної освіти та перепідготовки, які сприяють формуванню професійної компетентності, створюють умови для професійної підготовки, а також можливості для розвитку професійних вмінь у різних напрямах осіб, я працюють або працюватимуть з дітьми від народження до 7-8 років [493]. У цьому контексті мова йде про професійний розвиток, який забезпечує повний спектр заходів, що спрямовані на збагачення особи, яка залучена до сфери дошкільної освіти, знаннями, уміннями та навичками, або формування світоглядних позицій щодо дошкільної освіти, як первинної базової освіти людини [600, с. 378].

У більш вузькому значенні, професійний розвиток дошкільних педагогів відбувається для досягнення двох основних цілей. По-перше, передбачається, що професійний розвиток забезпечуватиме удосконалення знань, навичок, професійної майстерності та практики працівників дошкільної сфери, що слугуватиме отриманню позитивних результатів освітньої діяльності та відображатиметься високими освітніми результатами дітей, сприятиме ефективній взаємодії педагога з родиною. Друга мета полягає в тому, щоб сприяти розвитку культури для безперервного професійного зростання в окремих осіб та педагогічних колективів [390].

Перша мета пов'язана з поліпшенням знаннєвого компоненту професійної компетентності, з навичками і здібностями особи, її ставленням до професії

(диспозиції) [509] Практичні знання складаються з фактів, концепцій, ідей, словникового запасу, і пов'язаних з ними аспектів освітньої, культурної та передової практики. Навички – це чіткий комплекс дій, які педагог застосовує для досягнення в освітньої мети чи розв'язання професійного завдання, вони чітко виражені, оскільки характеризуються сталістю і сформувались шляхом прямих інструкції, моделювання та імітації, проб і помилок. Навички можуть піддаватися корегуванню з боку особи, вони можуть змінюватись за допомогою зворотного зв'язку, що передбачає можливість здійснювати саморегулювання (контроль? керівництво) власною професійною діяльністю, поведінкою, навички удосконалюються в процесі практики, повторення, безперервного їх використання. Диспозиція пов'язана з моделлю професійної поведінки, яка характеризується усвідомленим ставленням особи до своєї професійної діяльності, професійних цінностей, вона є особистісним утворенням. Модель поведінки, в цьому контексті передбачає зорієнтованість на загальні та довготривалі цілі професійної діяльності, а не обмежені короткотривалі. Ставлення до професійної діяльності відрізняються від навичок і розуміються як ширше поняття, оскільки ставлення проявляються у активній позиції суб'єкта до своєї діяльності, наприклад педагог може мати навичку але не мати бажання її реалізовувати, не мати мотивації. Відтак, ставлення до професії сприяє тому, що педагог докладає максимум зусиль для оволодіння професійними навичками та їх удосконалення.

Друга мета професійного розвитку дошкільних педагогів передбачає підтримання високої якості професійної практики шляхом зміцнення набутих навичок професійної діяльності. Це означає, що керівниками дошкільних навчальних закладів повинен здійснюватись постійний моніторинг та контроль за здійсненням професійного розвитку та вдосконалення працівників [467]. У цьому контексті професійний розвиток відбуватиметься спочатку в напрямі «зовнішньої ініціативи» – коли професійне вдосконалення ініціюється керівником, а потім прагнення до професійного вдосконалення, розвитку та зростання стає «власним спонуканням» педагога, що проявляється у тому, що людина сама визначає напрями свого професійного вдосконалення на основі постійного вивчення поточних і передової практики і рефлексії особистого цілепокладання у співпраці з колегами, родинами вихованців та дітьми зокрема [498].

За визначеннями європейських дослідників М. Зеслоу (M. Zaslow), І. Мартінц-Бека (I. Martinez-Beck) у європейській практиці педагогічної освіти склалось в цілому п'ять форм професійного розвитку: (1) формальна освіта; (2) атестація; (3) спеціалізоване навчання на робочому місці; (4) тренінги або консультативні форми взаємодії; (5) об'єднання практиків або колегіальні професійні групи [651]. Ці форми професійної післядипломної освіти впроваджуються як в умовах формальних закладів освіти (в більшості випадках – інститути, університети) так і в умовах неформальної освіти [651].

Спеціалізоване або безпосереднє професійне навчання (Specialized training). Навчання дошкільних педагогів у цьому випадку передбачає професійну сертифікацію без відриву від виробництва. Така форма професійного розвитку організовується поза межами формальної освіти і включає комплекс заходів, які забезпечують навчання за конкретним спрямуванням та змістом, виконання інструкцій тренера (trainer) або коуча (coucher) з метою закріплення та вдосконалення професійних навичок безпосередньо на робочому місці [531]. Навчальні заходи та заходи можуть включати в себе семінари, конференції, презентації практичного та передового педагогічного досвіду або веб-лекції дискусії, відео-демонстрації, тренування і вправляння в конкретних практичних діях, застосування навчальних посібників, підручників та безліч інших засобів,

синхронних і асинхронних, що забезпечують передачу знань та інформації, з метою позитивного впливу на професійну діяльність та подальший розвиток професійної компетентності. Проте, варто зауважити, за дослідженнями Р. С. Пянта (R. C. Pianta), подібні форми навчання використовуються і в програмах підготовки як формальної допрофесійної освіти, так і в умовах здобуття подальшої професійної освіти на робочому місці, без відриву від роботи. Причому, зазначимо, що тривалість професійних курсів у контексті формальної освіти – 10-12 тижнів останній, тоді як у неформальній – до 3-х днів. В умовах формальної освіти у слухачів курсів менша можливість безпосереднього спілкування з викладачем чи тренером для уточнення інформації. Програми курсів неформальної освіти – більш практикоорієнтовані та наближенні до потреб практиків, тоді як в умовах формальної зміст курсів дещо пролонгований у часі і може не відповідати нагальним потребам слухача, а орієнтуватись на перспективу та просто розширення інформативного кругозору осіб, які залучені до післядипломної освіти [564]. Тренери у таких формах професійного розвитку часто розглядаються як експерти, особи, які мають позитивний ефективний практичний досвід. Формат тренування, як правило, забезпечує короткотривалу взаємодію між викладачем та слухачем чи студентом, а потік інформації найчастіше є однонаправленим. Тренером озвучуються та аналізуються гіпотетичні випадки чи конкретні педагогічні ситуації, шаблон розв'язання яких може бути використаним у процесі подальшої професійної діяльності слухачів. Формат такої форми післядипломної освіти передбачає також взаємодію за принципом «наведення прикладу педагогічної ситуації – презентація практичного розв'язання».

Коучинг/Консультації (coaching/consultation). Коучинг для професійного розвитку дошкільних педагогів є «добровільним, неупередженим, і спільним з тренером-коучером співробітництвом, яке відбувається за ініціативи особи, що виявила бажання та намір освоювати нові знання і навички від іншої більш досвідченої та успішнішої в професійній діяльності особи» [489]. Мета коучингу, як правило, зосереджена на безпосередніх зусиллях окремого педагога для поліпшення свої професійних навиків і вивчення ефективних засобів організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку. Основне спрямування коучингу на початкових етапах професійного розвитку дошкільних педагогів – удосконалення наявних професійних знань, умінь та навичок, а в подальшому вивчення та набуття якісно нових знань, практичних вмінь та навичок [466]. Б. Хафт (B. Hanft) [489]. Характеризуючи коучінг як форму післядипломної освіти варто зазначити, що він передбачає об'єктивні зауваження, інструктаж, демонстрацію, практику в виконанні дій, саморефлексію, відгуки і оцінку результатів процесу тренувань та результатів професійної діяльності.

Консультації тісно пов'язані з коучингом. Консультації покликані зорієнтовувати педагога, який проходить підвищення кваліфікації чи здобуває післядипломну освіту. Мета цієї форми професійного розвитку – консультування та допомога педагога-стажера з метою надання практичних рекомендацій, навчання педагога орієнтуванню та гнучкості мислення для розв'язання педагогічної ситуації [386]. Залежно від ситуації, консультант може сприйматися як керівник-лідер професійного розвитку, який передає свій досвід, але також як консультант, який надає короткі рекомендації, що можуть використовуватися в професійних ситуаціях. Особливість консультацій полягає в тому, що, якщо на початковому етапі взаємодія консультанта з педагогом-слухачем чи студентом є частою, то згодом потреба консультації у студента відпадає. В переважній більшості консультації проводяться індивідуально [601].

Спільнота або об'єднання практиків (communities of practice). Навчання та коучинг є відносно короткостроковими і невеликими за кількістю формами

професійного розвитку. Об'єднання практиків є однією з форм безперервного професійного розвитку, яка стає все більш широко відомою в галузі професійної освіти дошкільних педагогів [498; 644]. Спільноти практиків (СОР) визначаються як групи осіб, які об'єдналися на основі спільних професійних інтересів і бажання поліпшити свою практику в тій чи іншій області через взаємообмін своїми знаннями, думками, і спостереженнями [643]. Це професійне навчання, яке відбувається на основі певної моделі, що включає комплекс складних соціальних відносин, за допомогою яких фахівці передають знання недосвідченим практиками дошкільної освіти. [600, с. 381]. Спільноти практики були використані для підтримки професійного розвитку в самих різних умовах, у тому числі шкіл і програм по догляду за дітьми [382]. Формат проведення такого навчання – робота з аудиторією, обговорення, робота у форматі «питання-відповідь» тощо [510]. Ключовою відмінністю у цьому аспекті є те, що відносини між учасниками є двосторонніми. Учасники груп мають можливість кооперуватись та спілкуватись через електронну пошту, дистанційно через соціальні мережі та мережі електронного відео-звязку тощо. Метою функціонування таких об'єднань є скорочення розриву між наукою та практикою, а також створення незалежної спільноти зацікавлених сторін, професіоналів.

Узагальнення результатів дослідження Франчезки Каен (Francesca Caena), проведеного у 2011 році дає підстави для виокремлення таких *методів професійного розвитку*, як: аналіз особливостей дитячої субкультури та контингенту дітей, залучених до освітнього процесу, який організовує та здійснює педагог; безпосереднє спостереження за практичним досвідом колег; короткотривалі дослідження в межах однієї групи; аналіз статистичних даних про загальний стан розвитку дітей; створення дослідницьких груп; участь в процесі розробки або вдосконалення (проектування або розробки нових навчальних програм або підручників для здійснення навчання, виховання та розвитку дітей; участь в удосконаленні навчального плану освітнього закладу, в якому працює педагог; здійснення тематичних досліджень спрямованих на вивчення моделей поведінки дітей у різних соціально-педагогічних умовах [388, с. 10].

Звертаючись безпосередньо до аналізу післядипломної освіти дошкільних педагогів у Німеччині зазначимо, що у рекомендаціях форуму освіти наголошено про необхідність удосконалення форм підвищення кваліфікації педагогічного персоналу країни [345, с. 105]. За дослідженням О. В. Сулими, система післядипломної освіти дошкільних педагогів у Німеччині – розгалужена і диференційована. Дослідниця розмежовує післядипломну освіту дошкільних педагогів за змістом і завданням на дві групи: підвищення кваліфікації вихователів (Fortbildung) та здобуття додаткової спеціальності (Wieterbildung) [331, с. 28].

Підвищення кваліфікації (Fortbildung) є державним обов'язковим і має на меті поглибити набуті знання, вміння і навички, необхідні для кваліфікованої діяльності дошкільних педагогів. Підвищенням кваліфікації передбачено проходження триденних тематичних семінарів, після успішного завершення яких практикуючі педагоги отримують сертифікати. Здійснення такого виду перепідготовки забезпечується центрами підвищення кваліфікації, регіональними професійними академіями із соціальної педагогіки. Відповідно до постанови Конференції Міністрів у справах молоді і освіти від 12/13 травня 2005 року зміст курсів з підвищення кваліфікації повинен визначатися інноваційністю та базуюватися на модульній системі [331, с. 129].

Здобуття додаткової спеціальності (Wieterbildung) здійснюється в університетах та академіях з соціальної педагогіки, є добровільною формою професійного розвитку та вдосконалення, фінансується коштами приватних осіб.

Метою такої перепідготовки є розширення функціональних обов'язків. Це чотирьох-п'яти-семестрові курси, які характеризуються фундаментальністю та систематичністю. Таку освіту особа може отримати без відриву від виробництва і відбуватись як стаціонарно так і заочно. Здобуття додаткової кваліфікації може також відбуватися дистанційно, прикладом є дослід Приватної заочної школи імені Вільгема Бюхнера в м. Дармштадт (Wilhelm Buchner Hochschule, Private Fernhochschule Darmsadt) [331, с. 129]. Окрему увагу заслуговують форми професійного вдосконалення дошкільних педагогів, серед яких – професійний розвиток на місцях роботи. Перевагою такої форми є підвищення кваліфікації і оперативності, креативності та функціональності [331, с. 120].

На окрему увагу заслуговує післядипломна освіта дошкільних педагогів у системі професійної підготовки педагогічних кадрів. У Франції сформувалась давня традиція професіоналізації педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів, починаючи від категорії дошкільних педагогів, які працюють з дітьми 2,5-3 років та закінчуючи тими, які організовують освітню діяльність для 6-річних дітей [416, с. 36].

Реалізація концепції безперервного навчання та професійного розвитку дошкільних педагогів у Франції знайшла своє відображення у тому, що, як педагоги «материнських шкіл» так і вчителі початкових класів зобов'язані пройти 36-тижневе безперервне навчання, фінансування якого забезпечується урядом. Такою можливістю зазвичай користується більшість педагогів, які розпочинають свою кар'єру. Інспектори та педагогічні консультанти щороку проводять для педагогів дошкільних установ навчання тривалістю 4-ри з половиною дні. Окрім того, давно заснована Професійна асоціація дошкільних педагогів, Генеральна асоціація педагогів та педагогів громадських дошкільних установ (Association Générale des Institutrices et Instituteurs des Ecoles Maternelles Publiques), організовує щорічні конференції та інші види професійної підтримки фахівців дошкільної галузі (наприклад, публікація практичного досвіду педагогів, видання методичних матеріалів тощо) [441, с. 22].

Окрім того, за дослідженням М. І. Пальчук, ідея безперервної освіти протягом усього життя творчо реалізується на практиці французькими педагогами завдяки розвиненій мережі інститутів додаткової педагогічної освіти і Центрів педагогічної документації − установ з інформаційними, технологічними і методичними ресурсами, що оперативно реагують на зміни ринку освітніх послуг, що є важливим засобом модернізації освіти [240]. Зазначимо, що Національний центр педагогічної документації (CNDP), що координує роботу Центрів у регіонах (CRDP) і департаментах (CDDP) було засновано у Парижі в 1954 році і в кожному вищому навчальному закладі створюється власний Центр документації й інформації (CDI) [85]. Центри спрямовують свою діяльність на популяризацію нових освітніх технологій, їх ефективне використовування. Особлива увага приділяється здійсненню технологічної та педагогічної експертизи методичних комплексів. Результати експериментальної роботи публікуються в «Досьє педагогічних технологій». Важливою складовою роботи Центрів є їхня видавнича діяльність: видання власних часописів, каталогів, бюлетенів, випуск педагогічної й методичної літератури, створення комп'ютерних програм, аудіовізуальних документів [240, с. 136].

Поряд з основною діяльністю центри беруть активну участь у наукових заходах, у різних соціально-культурних, зокрема, з надання допомоги країнам, що розвиваються. У Центрах проходять стажування фахівці відповідних служб з країн європейського співтовариства. Слід також зазначити, що Центри працюють на основі постійної взаємодії з іншими організаціями та управлінськими органами. Це,

перш за все, територіальні органи влади, різні міністерства і відомства, міжнародні і національні організації: Рада Європи, ЮНЕСКО, Національний центр дистанційного навчання, Національний центр наукових досліджень, Національна бібліотека Франції, музей «Лувр», крупні підприємства і фірми: Sony, IBM, Apple, JVC, Panasonic та інші [240, с. 137].

Підвищення кваліфікації працівників, що працюють з дітьми від народження до трьох років можуть бути організовані державними установами або некомерційними об'єднаннями. Наприклад, Асоціація батьківських кооперативів та закладів сімейного типу (Association des collectifs enfants-parents professionnels (ACEPP)) пропонує семінари з акцентом на посилення участі батьків в освітньому процесі та організації розвитку, виховання та навчання дітей, особливо це стосується охоплення сімей з низьким рівнем фінансових надходжень та батьків-іммігрантів. Професійні організації також можуть організовувати щорічні конференції з актуальних питань в області, поширення публікацій, а також забезпечують професійний розвиток для своїх членів [441, с. 23-26].

В англійській системі післядипломної освіти дошкільних педагогів передбачено два маршрути професійного розвитку – науковий, коли абітурієнт йде в магістратуру і далі та професійний – коли професійний розвиток передбачає проходження короткотривалих курсів підвищення кваліфікації та сертифікацію по їх завершенню [501]. Формами, в яких здійснюється професійна освіта у Великій Британії – курси, семінари, лекції, тренінги, конференції, взаємне відвідування занять, які проводять колеги, відвідування майстер-класів, літні школи, відвідування та практика в освітніх центрах [391]. Серед курсів, які пропонуються дошкільним педагогам в рамках підвищення кваліфікації, вивчення таких: Фребелівські курси, Освітнє лідерство, Куррікулум школи, взаємодія в групі та класі, «Дні відкритих дверей» при університетах, Дистанційний курс «Цілісне командне формування знань» та інші [571, 391].

Форми організації післядипломної освіти дошкільних педагогів у країнах Західної Європи теж визначаються різноманітністю та диференційованістю, найбільш традиційними є: конференції, лекції, симпозіуми, семінари, що проводять у навчальних групах, командах, навчальних класах, представляють у формі відкритих занять, здійснюють у формі індивідуальних консультацій тощо. Серед нових інноваційних форм підвищення кваліфікації дошкільних педагогів у Німеччині є навчальні поїздки землями ФРН та поїздки до інших країн з метою ознайомлення з практичним досвідом організації освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах [143, с. 120]. Новими формами післядипломної освіти виступають також літні студії, професійна підготовка на робочому місці, які організовуються та проводяться керівними органами Міністерства освіти кожної федеративної землі [636, с. 91].

У Франції ефективними новими формами післядипломної освіти вважаються стажування поза межами країни, які організовуються та забезпечуються Національним міністерством освіти [143, с. 120]. У Великобританії найбільш ефективною формою підвищення кваліфікації вважається взаємообмін вчителями різних освітніх закладів, а також, як і у Франції та Німеччині, міжнародні стажування [143, с. 120]. Форми, які також удосконалюють професійну компетентність сучасних британських дошкільних педагогів, є дистанційні курси та закордонні стажування [571, 391].

Отже, основна функція післядипломної професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи – забезпечення безперервної професійної освіти та реалізації загальноприйнятої концепції «освіти впродовж життя». Змістом такої

освіти в узагальненому вигляді є професійне вдосконалення та вивчення інноваційних підходів до навчання, нових форм, методів, засобів тощо.

Аналіз післядипломної освіти у країнах Західної Європи показав, що тут існують різні форми професійного розвитку та підвищення кваліфікації дошкільних педагогів. Різноманітність та багатоаспектність системи післядипломної підготовки створюють широкі можливості для професійної реалізації та вдосконалення. Зазначимо, що попередньо європейськими та американськими дослідниками пріоритет надавався формальним формам професійного розвитку, проте, останні дослідження у галузі професійної підготовки дошкільних педагогів засвідчують, що програми неформальної та інформальної освіти складають високу конкуренцію формальним.

В цілому у системі післядипломної освіти дошкільних педагогів в країнах Західної Європи умовно можна виокремити дві підгрупи: *до першої належать* такі *форми* як, курси підвищення кваліфікації вчителів, стажування, спеціалізація та перепідготовка педагогічних кадрів, *які покликані* забезпечувати *підвищення якості професійної підготовки педагогів* відповідно до постійно змінних державних вимог і стандартів ЄКР; *до другої* – міжкваліфікаційний період, який реалізується участю у різних видах методичних семінарів, науково-практичних конференціях регіонального, державного та міжнародного рівнів, залучення до розробки та впровадження різних освітніх проектів і програм *спрямованих на підтримку та підвищення професійної компетентності дошкільного педагога*, а також проектів та програм з удосконалення якості дошкільної освіти в цілому, участь та проведення майстер класів, тренінгів, участь у громадських слуханнях та обговореннях проблем дошкільної освіти та інші.

Висновки до четвертого розділу.

1. Аналіз особливостей становлення систем професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи (Німеччини, Франції, Великої Британії) дозволяє виокремити тенденції до чіткої регламентації вимог та виконання завдань для реалізації основних положень Болонського процесу. Серед факторів впливу на неї: поширення загальноєвропейських тенденцій розвитку змісту педагогічної освіти і пов'язані з ним реформи 1989 року; інтеграція в загальноєвропейський освітній простір, співпраця з європейськими організаціями та участь у спільних освітніх програмах; політика поширення та підтримки вивчення французької, німецької та англійської мови в інших країнах; загальноприйнята в Європі концепція «Освіти впродовж життя».

Особливості *функціонування системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи полягають* у забезпеченні базової підготовки працівників дошкільної галузі, сприянні професійного та кар'єрного розвитку, підвищенні соціального статусу професії. Окрім того, в цілому освіта педагогічного та фахового персоналу (або працівників дошкільної галузі) перебуває у процесі постійного вдосконалення, що пояснюється інтенсивними трансформаціями у системах вищої освіти країн Західної Європи. Зміни відбуваються в чотирьох основних напрямах: уніфікація професійної підготовки до трициклового періоду здобуття вищої освіти (бакалавр – магістр – доктор); забезпечення якостіі вищої освіти через запровадження стандартів, узгоджених з ЄКР; взаємовизнання кваліфікацій та періодів навчання, які пропонуються різними вищими навчальними закладами країн Західної Європи; професіоналізація, яка полягає у створенні сприятливих умов для професійного вдосконалення та кар'єрного зросту дошкільних педагогів у системі післядипломної освіти у контексті як формальної

(університетські або інститутські сертифікати, дипломи, довідки про підвищення кваліфікації тощо) так і неформальної професійної підготовки (центри професійного розвитку та перепідготовки, асоціації, громадські організації та обєднання).

2. Підкреслимо, що освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи покликані не тільки сформувати критерії для визначення якості професійної педагогічної підготовки, але й також забезпечити реалізацію концепції «безперервної педагогічної освіти». Аналіз розвитку та становлення систем професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи засвідчує, що реалізація концепції «безперервної професійної освіти» дошкільних педагогів, притаманної для країн всього європейського регіону, може відбуватись в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти.

Якісна та ефективна професійна підготовка дошкільних педагогів забезпечується представленою широкою мережею освітніх інституцій, які визначаються варіативністю у типах (вищі школи, вищі професійні школи, вищі педагогічні школи, коледжі, інститути, університети), формах власності (державні, приватні, релігійні, громадські), термінах підготовки (від одного до п’яти-шести років), які пропонують різні освітні ступені (бакалавр, магістр, доктор) та програми, які є багатоаспектними та багатопрофільними, але й водночас дуже подібні за назвою та змістовими модулями.

Структурний аналіз професійної підготовки дошкільного педагога в країнах Західної Європи дає підстави виокремити різні форми, методи та засоби організації освітнього процесу, найбільш ефективними з яких є:

форми: лекції та семінарські заняття (*навчальні заняття*), *практична діяльність* (на семінарах та практичних), лабораторна робота, позааудиторна діяльність (здійснення педагогічної діяльності та практики в межах університету, а саме участь у освітніх програмах для громадськості, які розробляються та здійснюються під керівництвом провідного науковця університету); усі види практик; форми самостійної роботи – студентські та загальноуніверситетські конференції, науково-педагогічні брифінги (консультації); курсове проектування (курсові роботи); дипломне проектування (дипломні роботи);

методи: *традиційні* 1. словесні – науково-популярна лекція (ґрунтується на аналізі фактичного матеріалу), розповідь (послідовний виклад основних ознак, особливостей предметів і явищ довкілля, наприклад опис історичних подій) пояснення, бесіда. 2. наочні – показ, демонстрація; 3. практичні (вправи, лабораторні, практичні та дослідні роботи); 4. контрольні (контрольні роботи, індивідуальні співбесіди, колоквіуми, заліки, іспити, захист курсових і дипломних робіт, державні іспити, комплексний іспит за фахом); 5. самостійні (самостійні роботи, навчально-дослідні завдання, написання курсових та дипломних робіт); *інноваційні* 1. словесні – дискусія, обговорення проблемних питань, евристична бесіда, мікрофон; 2. наочні – відео- презентація, лекція, електронні курси; 3. практичні – тренінг, «мозковий штурм», «акваріум», метод синектики (ґрунтується на «поєднанні елементів до цілого», кейс-метод, метод вільних асоціацій, «ток-шоу», «коло ідей», «ажурна плитка»), дидактичні ігри; 4. контрольні (модульний контроль, написання ІНДЗ, тестування); 5. самостійні (мікровикладання та міні-викладання, кейс-метод, складання портфоліо).

засоби: *екранні* – транспарант, діафільми, діапозитиви; *засоби слухової наочності* – компакт-диски, аудіокасети, карти пам’яті; моделі, муляжі; *наочно-слухові (аудіовізуальні)* засоби навчання – діафільми із звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти; *друковані* засоби: таблиці картини, схеми, зображення; комп’ютер. Поєднання традиційних та інноваційних форм, методів та засобів

навчання у вищій школі є запорукою якісної професійної освіти та формування висококваліфікованого фахівця педагогічного сфери.

3. Основна функція післядипломної професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи – забезпечення безперервної професійної освіти та реалізації загальноприйнятої концепції «освіти впродовж життя». Змістом такої освіти в узагальненому вигляді є професійне вдосконалення та вивчення інноваційних підходів до навчання, нових форм, методів, засобів тощо. У системі післядипломної освіти дошкільних педагогів в країнах Західної Європи умовно можна виокремити дві підгрупи: *до першої належать* такі *форми* як, курси підвищення кваліфікації вчителів, стажування, спеціалізація та перепідготовка педагогічних кадрів, *які покликані* забезпечувати *підвищення якості професійної підготовки педагогів* відповідно до постійно змінних державних вимог і стандартів ЄКР; *до другої* – міжкваліфікаційний період, який реалізується участю у різних видах методичних семінарів, науково-практичних конференціях регіонального, державного та міжнародного рівнів, залучення до розробки та впровадження різних освітніх проектів і програм *спрямованих на підтримку та вивищення професійної компетентності дошкільного педагога*, а також проектів та програм з удосконалення якості дошкільної освіти в цілому, участь та проведення майстер класів, тренінгів, участь у громадських слуханнях та обговореннях проблем дошкільної освіти та інші.

4. Подальші напрями розвитку системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи передбачають: удосконалення системи професійного навчання (організація освіти некваліфікованих осіб, які працюють у різних типах дошкільних навчальних закладів); розробка програми-сітки професійного зростання та удосконалення кваліфікації; удосконалення змісту професійної підготовки дошкільних педагогів через подальшу реалізацію стандартів та національних куррикулумів професійної підготовки.

РОЗДІЛ 5. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕРСПЕКТИВНИХ НАПРЯМІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНИ З УРАХУВННЯМ ДОСВІДУ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

5.1. Модернізація професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів.

Сучасні процеси модернізації, які відбуваються у різних сферах життя, інтенсивна євроінтеграція України у європейський соціокультурний, політичний та економічний простори ставлять нові якісно відмінні вимоги до професійної педагогічної підготовки та діяльності, визначають їх переорієнтацію та концептуалізацію. Відбувається перманентний процес реформування вищої педагогічної освіти відповідно до європейських тенденцій розвитку педагогічної теорії і практики, спрямованих на демократизацію, гуманізацію, гуманітаризацію освітнього процесу в цілому, а відтак постає нагальна проблема формування концепцій та підходів до розуміння педагогічної професійної підготовки.

Постає потреба розробки комплексної, функціональної та концептуальної моделі професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної галузі. Так, одним із пріоритетів модернізації та вдосконалення вищої педагогічної освіти на сучасному етапі є визначення, обґрунтування та конкретизація вимог до професійної підготовки дошкільного педагога, процесуальних аспектів необхідних для формування висококваліфікованого спеціаліста, які забезпечуватимуть високу конкурентоспроможність та відповідатимуть загальноєвропейським вимогам освіти.

Дослідниця Т. І. Пониманська відмічає, що сучасні реалії освіти орієнтують на спеціальну підготовку вихователя, як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання [262, с. 136].

Вітчизняна дослідниця, Т. Д. Андрющенко, підкреслює, що сучасні соціально-економічні умови також ставлять перед системою професійної освіти завдання підготовки компетентного, конкурентоспроможного фахівця для роботи в динамічно мінливих умовах, здатного самостійно і творчо вирішувати професійні завдання, готового до подальшої самоосвіти і саморозвитку. Розв’язання цієї проблеми зосереджено в побудові нового освітнього простору та реалізації положень Болонської декларації. В умовах інноваційних перетворень освітньої сфери змінюється стратегія підготовки фахівців, у тому числі й майбутніх педагогів дошкільної освіти [11].

Таким чином, центральним завданням вищих закладів освіти проголошується формування вихователя, який здатний відображати власну практику і розглядати свій досвід як найбільш важливе джерело для побудови знання, починаючи з аналізу своїх методів, щоб зрозуміти способи вирішення щоденних складних проблем дошкільного навчального закладу, як він використовує свої знання і як він створює нові процедури і стратегії виховання й навчання [257].

Сучасні вимоги до педагога дошкільного навчального закладу – це сукупність комплексу компетентностей, якими повинен володіти фахівець, що перебуває у процесі постійного самовдосконалення відповідно до ідей гуманізації виховання, знає і вміє використовувати на практиці досягнення науки, складати власні оригінальні методики навчання дітей, працювати в нових політичних і економічних умовах, здійснювати ефективні форми педагогічної роботи з батьками та громадськістю.

Відтак, модернізація освіти педагогів дошкільної освіти в державі є об'єктивною необхідністю. В XXI столітті незворотними є процеси, пов'язані зі зростання уваги до вищої освіти, педагогічної зокрема, розширення її функцій і ролі в суспільстві та успішному розвитку держави. Тож, оновлення вищої педагогічної освіти педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів передбачає:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливість особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямком відповідно до її здібностей;
- формування мережі вищих навчальних закладів, яка за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типом навчальних закладів, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожної людини і держави в цілому;
- підвищення освітнього і культурного рівня суспільства;
- піднесення вищої освіти України до рівня вищої освіти в розвинених країнах світу та її інтеграцію у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

В цілому структура вищої педагогічної освіти України розбудована у відповідності до структури освіти розвинених країн світу, яка визначена ЮНЕСКО, ООН та іншими міжнародними організаціями [267].

Особливості модернізацій них процесів у професійній підготовці дошкільних педагогів аналізуватимемо в контексті системи педагогічної освіти. Відмітимо, що відповідно до Статті 11 Закону України «Про вищу освіту» систему вищої освіти складають: 1) вищі навчальні заклади всіх форм власності; 2) рівні та ступені (кваліфікації) вищої освіти; 3) галузі знань і спеціальності; 4) освітні та наукові програми; 5) стандарти освітньої діяльності та стандарти вищої освіти; 6) органи, що здійснюють управління у сфері вищої освіти; 7) учасники освітнього процесу [94]. Статтею 12 регулюються принципи управління у сфері вищої освіти у межах своїх повноважень здійснюється: 1) Кабінетом Міністрів України; 2) центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки; 3) галузевими державними органами, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади; 4) органами влади Автономної Республіки Крим, органами місцевого самоврядування, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади; 5) Національною академією наук України та національними галузевими академіями наук; 6) засновниками вищих навчальних закладів; 7) органами громадського самоврядування у сфері вищої освіти і науки; 8) Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти [94].

З огляду на актуальність формування вимог до професійної компетентності вихователів на сучасному етапі розвитку системи професійної підготовки фахівців дошкільної галузі в Україні, науковий інтерес зорієнтовано на аналіз особливостей модернізації в розрізі освітньої політики, наукових підходів, кваліфікаційних вимог, а також структури (мережі навчальних закладів), змісту, форм, методів і засобів професійної підготовки.

Однією з обов'язкових умов модернізації системи професійної підготовки є запровадження компетентнісного підходу. Як, зазначає Л. М. Кідіна, характерною ознакою українського освітнього сьогодення є вихід на цінності компетентнісно орієнтованої освіти. [114, с. 70]. У сучасних педагогічних дослідженнях В. А. Болотова, І. А. Зязюн, Л. Г. Кайдалова, Н. В. Кічука, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та А. В. Хуторського висвітлено питання ***впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку*** фахівців різних галузей, який виступає основним напрямом у процесі професійної підготовки, оскільки спрямований не тільки на визначення рівня й обсягу отриманих фахових знань, але й здобуття глобальних умінь і навичок – здатності вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, ефективно взаємодіяти в колективі, швидко

перенавчатися чи підвищувати кваліфікацію, розвивати особистісні якості – ініціативність, активність, самостійність тощо.

Ми дотримуємося найбільш поширеної точки зору, згідно якої «компетентнісний підхід» – це – такий вид змісту освіти, що зводиться не лише до знаннєво орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [114, с. 71]. На переконання дослідниці, компетентнісний підхід установлює підпорядкованість знань умінням, забезпечуючи цілісну здатність майбутнього фахівця та його готовність вирішувати професійні проблеми в конкретній і нестандартній практичній ситуації навчальної або педагогічної діяльності. Л. М. Кідіна доводить, що компетентнісний підхід забезпечує подолання формалізму, відриву теорії від практики, перехід знань у ціннісні орієнтації, додає особистісний зміст освітньому процесові, стимулює ріст професійних якостей, необхідних для успішного виконання професійних функцій [114, с. 71].

Порівняльний аналіз основних категорій дослідження на методологічному рівні ґрунтовно представлений у другому розділі роботи, засвідчив, що не зважаючи на відмінності у вітчизняній та європейській термінології, більшість авторів сходяться на тому, що в структурі професійної компетентності дошкільного педагога є три взаємодіючих і пов'язаних компоненти (рівні): теоретичний, практичний і особистісний. Отже, професійна компетентність відіграє головну функцію в діяльності будь-якої людини, яка займається вихованням, навчанням та розвитком дітей дошкільного віку, а відтак є обов'язковою і важливою складовою цілісної професійної підготовки дошкільних педагогів.

Впровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні рухає систему вищої професійної педагогічної освіти до реалізації основних положень Болонського процесу, свідчить про імплементацію загальноприйнятої в Європі та світі концепції «компетентнісної освіти». Тож, не можна не погодитись із твердженням вітчизняного дослідника В. Е. Лунячека про те, що професійна підготовка студентів (слухачів) в умовах ВНЗ на сучасному етапі є неможливою без урахування основних положень компетентнісного підходу [182, с. 162]. Необхідність компетентнісного підходу як способу модернізації професійної підготовки майбутнього вихователя підкреслює і Л. М. Кідіна, зазначаючи, що ускладнення функцій педагогічної праці в системі сучасної освіти актуалізує необхідність підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, що стає можливим за умов компетентнісного підходу [114, с. 70].

Врахування ***акмеологічного підходу*** до організації професійної педагогічної підготовки кадрів у сфері дошкільної освіти є необхідною умовою якісної та обов'язковим аспектом професійної діяльності особи, залученої до дошкільної освіти. Про необхідність впровадження такого підходу йдеться у працях А. О. Деркача, В. Г. Зазикіна [70], Н. В. Кузьміної [149], І. Я. Лернер [166], С. С. Пальчевського [239] та ін. Актуальність акмеологічного підгоду у професійній підготовці вихователів обґрунтовано у працях В. М. Вакуленко [45], О. Л. Корнєєвої [129], Х. А. Шарапенко [357] та інших. Реалізація акмеологічного підходу в професійній підготовці педагогічних кадрів для дошкільної освіти України та виконання окреслених вище вимог можливе за умови комплексної модернізації системи вищої педагогічної освіти з орієнтацією на безперервний процес такої підготовки. Вихідні положення галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти ґрунтуються на положеннях Конституції України, законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державних

стандартах початкової загальної освіти, базової і повної загальної середньої освіти, рекомендаціях ІІІ Всеукраїнського з'їзду працівників освіти та Форуму міністрів європейських країн «Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи», Педагогічній Конституції Європи, прийнятій на ІІ Форумі ректорів педагогічних університетів європейського простору та інших документах і нормативних актах [269].

Важливо зазначити, що модернізація професійної підготовки дошкільних педагогів в Україні відбувається також на управлінському (адміністративному) та організаційному рівнях (стосується змісту, форм, методів та засобів). Проаналізуємо, яким чином окреслені стратегії модернізації системи професійної освіти працівників дошкільної галузі проявляються у кожному з означених аспектів.

Особистісно-орієнтована парадигма пов'язана із реалізацією ***гуманістичної концепції професійної підготовки***, що корелюється з особистісно орієнованою освітою і є тенденцією розвитку професійної педагогічної освіти в Україні та забезпечує формування у дошкільного педагога ставлення до вихованця як до самодостатньої особистості [231, с. 317].

Одним із важливих напрямів модернізації професійної підготовки дошкільних педагогів є також ***аксіологічні тенденції***, які забезпечують людиноцентриські основи педагогічної освіти. Ключовою фігурою в реалізації цього завдання є особистість педагога, як носія ієрархічної системи педагогічних цінностей, витоками якої є цінності вироблені людством, що акумульовані філософією освіти та знайшли своє обґрунтування у філософії педагогічної освіти [183]. Про актуальність професійної підготовки педагогів на засадах аксіології зазначав В. Г. Кремень, відмічаючи, що на сучасному етапі розвитку суспільства потрібна філософія людиноцентризму як адекватного знання про людину, що всебічно обґрунтовує необхідність безумовної переваги її вищості, духовності [137, с. 88]. Погоджуємось із твердженням В. О. Огнев'юка, який відмітив, що наявність освітньої системи якісно нового рівня уможливлює реалізацію стратегій сталого розвитку людства, найбезпечнішого і перспективного шляху трансформації взаємозв'язків природи й цивілізації, що передбачає нову парадигму суспільно-політичних, економічних, матеріальних і духовних цінностей та орієнтирів, спрямованих на утвердження самоцінності людського життя при його злагодженості з навколишнім природним й соціальним середовищем [226, с. 24]. Аксіологічний підхід у професійній підготовці дошкільних педагогів на сучасному етапі обґрунтувала І. О. Луценко: дослідниця доводить, що такий підхід забезпечує формування особистості, ціннісно-мотиваційний потенціал і суб'єкт-особистісний характер використання педагогічних технологій якої визначатиме її відповідність діяльності в освітній сфері, людинотворчій функції сучасної освіти [183]. Означені положення засвідчують тенденцію впровадження аксіологічного підходу в систему вищої професійної освіти педагогів дошкільної сфери.

На ***управлінському рівні*** модернізація проявляється у провідних положеннях освітньої політики України. У контексті вітчизняного освітнього простору, після приєднання України до Болонського процесу, означена загальноєвропейська освітня політика реалізується в таких державних документах:

- Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки на 2004-2005 роки [277];

- на основі положення створено Міжвідомчу комісію із запровадження положень Болонського процесу в систему вищої освіти та Національну групу промоутерів Болонського процесу (National Team of Bologna Promoters) (2006) [258];

- створено Всеукраїнську студентську раду при Міністерстві освіти і науки України, яка стала кандидатом в члени Національних спілок студентів Європи (The National Union of Students in Europe (ESIB) (2006);

- запроваджено європейську кредитно-трансферну систему (ECTS) у вищих навчальних закладах України III-IV рівнів акредитації з 2006-2007 рр.;

- затверджено «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року»;

- оновлено Закон України «Про вищу освіту» із врахуванням стандартів і рекомендацій Болонського процесу в 2014 і т.д.

В цілому, за результатами «Моніторингового дослідження входження національної системи вищої освіти в європейський освітній простір вищої освіти та наукового дослідження», освітня політика України щодо модернізації системи, як вищої освіти в цілому, так і педагогічної освіти зокрема, здійснювалась у три етапи (за дослідженням):

Перший період, який охоплює 2005–2007 роки (в окремих питаннях з 2003 року), став часом перших неуспішних спроб системної модернізації Закону України «Про вищу освіту». Міністерством було запроваджено кредитно-модульну систему організації навчального процесу, яка нагадує механічне об'єднання ECTS та вітчизняної модульно-рейтингової системи (створеної в 90-х роках на основі розробок пізнього радянського періоду). У цей час завдяки швидкому економічному зростанню покращилось державне фінансування вищої освіти, що не було належною мірою використано для цільової підтримки реформ і структурної перебудови галузі.

У 2003–2007 роках на розгляд Верховної Ради (Парламенту) України неодноразово вносились законопроекти, які передбачали суттєву модернізацію діючого освітнього законодавства і були орієнтовані на подолання чисельних вад та суперечностей Закону 2002 року. Чотири рази прийняті законопроекти (24 червня 2004 року, 22 вересня 2005 року, 21 лютого 2006 року та 22 березня 2007 року) ветувались різними Президентами України, передусім, з бюджетних та фіскальних міркувань. При цьому у зазначений період до Закону України «Про вищу освіту» було внесено десять змін Законами України та одна зміна рішенням Конституційного Суду України, які передбачали обмеження державного фінансування або вирішували корпоративні проблеми окремих професійних угрупувань. Важливо підкреслити, що стратегічних задач модернізації освітнього законодавства проекти 2003–2007 років не вирішували.

Другий період охоплює 2008 – початок 2010 року. У 2008 році Міністерство освіти і науки України ініціювало розробку проекту нової редакції Закону України «Про вищу освіту», яка передбачала комплекс заходів щодо модернізації національної системи вищої освіти, зокрема, імплементацію зобов'язань країни по Болонському процесу. На жаль, неприйняття цього законопроекту було пов'язано з негативним ставленням Міністерства фінансів України до розширення автономії університетів, недостатньою політичною волею керівництва країни та відсутністю в Уряду стабільної підтримки більшості парламентаріїв.

Розроблений Міністерством освіти і науки України за участю представників вищих навчальних закладів проект був суттєво змінений в процесі чисельних погоджень різних міністерств та відомств. Внаслідок цього з тексту проекту було вилучено найбільш важливі системні інновації, які визначали напрями подальших реформ галузі. Після завершення процесу погодження законопроект було схвалено на засіданні Кабінету Міністрів України 23 вересня 2009 року, але рішення про його внесення на розгляд Верховної Ради України так і не було виконано. У своїй останній редакції даний проект втратив більшу частину корисних новацій та нових ідей.

Водночас, у жовтні 2009 року у вищих навчальних закладах було офіційно запроваджено Європейську кредитно-трансферну систему (ЄКТС) та її ключові документи, пізніше були схвалені Методичні рекомендації, які дозволяли подолати суперечності в нормативно-правовому регулюванні освітнього процесу. Важливим кроками реформування системи стали надання самостійності вищим навчальним закладам у розробленні навчальних планів, ухвалення Концепції та Програми організації підготовки магістрів в Україні, наказу про структуру освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки бакалаврів, затвердження Примірного положення про міжгалузеву індивідуалізовану гуманітарну освіту.

Третій період розпочався з березня 2010 року і триває досі. Очікування реформ у галузі вищої освіти оформилось у вигляді соціального замовлення суспільства і знайшло відображення в різних програмах та законодавчих ініціативах: «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року», прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту», розвиваються міжнародні освітні проекти, запроваджено ЄКТС. Останні два роки характеризуються наявністю політичної волі до здійснення реформ, що впливає на активність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Кабінету Міністрів України та Верховної Ради України [57, с. 9-10].

На сучасному етапі проголошено курс на євроінтеграцію, що вимагає розробку та впровадження нових концептів державного регулювання у сфері освіти в цілому. Так, у липні 2016 року вступили в дію положення нової редакції Закону України «Про вищу освіту», відповідно якої надається широка автономія вищим навчальним закладам, що здійснюють підготовку різних категорій працівників і педагогічних кадрів зокрема [267]. Імплементація Закону України «Про вищу освіту» сприяла введено трициклової системи освітніх ступенів. Вищими навчальними закладами, відповідно до Закону є «...університет, академія, інститут, коледж, які здійснюють підготовку фахівців за такими ступенями як: молодший бакалавр і бакалавр (підготовка відбувається в умовах коледжу) і магістр, доктор філософії, доктор наук (професійна підготовка здійснюється в університетах, академіях та інститутах) [267].

Вища освіта забезпечує також: «...фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами ступенів вищої освіти відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації» [267].

Означене в Законі положенні щодо того, що державна політика у сфері вищої освіти визначається Верховною Радою України, а реалізує Кабінет Міністрів України та центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки [267] засвідчує адміністративну та структурну підпорядкованість системи професійної підготовки дошкільних педагогів в Україні. В Законі також визначено принципи здійснення державної політики, що визначають концептуальні засади професійної підготовки в цілому і педагогічної освіти зокрема, до основних із них належать принципи:

1) сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя;

2) доступності вищої освіти;

3) незалежності здобуття вищої освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій (крім вищих духовних навчальних закладів);

4) міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи;

5) наступності процесу здобуття вищої освіти;

6) державної підтримки підготовки фахівців з вищою освітою для пріоритетних галузей економічної діяльності, напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічної та педагогічної діяльності;

7) державної підтримки освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності університетів, академій, інститутів, коледжів, зокрема шляхом надання пільг із сплати податків, зборів та інших обов'язкових платежів вищим навчальним закладам, що провадять таку діяльність;

8) сприяння здійсненню державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти;

9) відкритості формування структури і обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою [267].

Підготовка фахівців з вищою освітою в Україні на сучасному етапі здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти:

- початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти;
- перший (бакалаврський) рівень;
- другий (магістерський) рівень;
- третій (освітньо-науковий) рівень;
- науковий рівень.

Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти відповідає п'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, а також певного досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Науковий рівень вищої освіти відповідає дев'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає набуття компетентностей з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та/або прогресивних технологій,

розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення [267].

Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти:

1) молодший бакалавр;
2) бакалавр;
3) магістр;
4) доктор філософії [267].

Важливим аспектом освітньої політики України є нострифікація та визнання закордонних кваліфікацій. Нострифікація передбачає взаємне визнання документів про освіту і вчених звань та виступає однією з умов забезпечення академічної мобільності, оцінювання набутих кваліфікацій, відкритості та прозорості міжнародного ринку праці. Україна є членом міжнародних угод з цього приводу, а саме Гаазької конвенції про спрощену процедуру визнання іноземних документів про освіту, а також Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти у Європейському регіоні [57, с. 18]. Україна уклала двосторонні угоди з різними країнами пострадянського простору про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту і вчені звання. Для власників дипломів про вищу освіту цих країн процедура визнання кваліфікації максимально спрощена. Однак для більшості іноземців, бажаючих продовжити навчання в Україні, процедура нострифікації має бути виконана в повному обсязі. Слід відзначити, що за останні роки тричі було змінено державну агенцію, яка має виконувати цю процедуру. Зі зміною агенцій частково змінювались терміни, вартість та сама процедура нострифікації.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 31 серпня 2011 р. № 924 функції Національного інформаційного центру академічної мобільності (ENIC-Україна) покладені на державне підприємство «Інформаційно-іміджевий центр». Ця установа є офіційним представником України в мережі ENIC-NARIC. При цьому українська сторона досі не використовує в повному обсязі можливості, які надаються цією міжнародною структурою.

Монопольне становище та столичне розташування «Інформаційно-іміджевого центру» стоять на заваді спрощенню, прискоренню та здешевленню процедур визнання іноземних освітніх кваліфікацій.

Традиційною проблемою національної системи освіти залишається визнання наукових ступенів, які здобуті за кордоном. За існуючими правилами отримання наукового ступеня за кордоном не означає його автоматичне визнання в українському освітньому просторі, а потребує, фактично, проведення повторного захисту дисертаційної роботи за дещо спрощеною процедурою. Включення до структури Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України раніше самостійного органа атестації кадрів – Вищої атестаційної комісії – не призвело до суттєвих змін в спрощенні та прискоренні цієї процедури. Досвід навчання українських студентів та докторантів в країнах Європейського простору вищої освіти та наукових досліджень показує відсутність суттєвих перешкод академічного характеру [57, с. 19].

Вагому роль у формуванні вимог до сучасної ***професійної підготовки дошкільних педагогів*** в Україні відіграють професійні стандарти та кваліфікаційні вимоги, які повинні бути співвідносні з ЄКР. Розробка Національних професійних стандартів педагогічної освіти відповідно до вимог Європейської кваліфікаційної рамки (далі ЄКР) в Україні актуалізується також і тим, що стандарти забезпечують виконання та реалізацію положень Болонського процесу щодо компетентнісної

підготовки кадрів дошкільної галузі. Це також покладає зобов'язання на вітчизняні керівні органи освіти, які полягають у розробці та реалізації конкретних освітніх цілей, що забезпечуватимуть справедливість і формування рівних можливостей в отриманні якісної освіти [648, с. 95]. У цьому, контексті першими зрушеннями є розроблена Національна рамка кваліфікацій (НРК) (див. Додаток Л), на сучасному етапі в Україні прийнято низку законодавчих нормативно-правових документів, пов'язаних з подальшою імплементацією НРК серед яких: Розпорядження КМУ від 27.08.2010 № 1727 «Деякі питання розроблення Національної рамки кваліфікацій»; Наказ МОН від 03.11.2010 № 1054 «Про створення робочих груп із розроблення Національної рамкикваліфікацій», Постанова КМУ від 29.12.2010 № 1225 «Про утворення міжвідомчої робочої групи з питань розроблення та впровадження Національної рамки кваліфікацій», Постанова КМУ від 23.11.2011 № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»; Спільний наказ МОНмолодьспорту та Мінсоцполітик від 20.04.2012№ 488 / 225 «Про затвердження Плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій» та інші.

Зазначимо, що ключові і загальнопредметні (галузеві) компетентності, представлені у НРК, переважно корегуються у відповідності до специфіки інваріантної складової галузевого стандарту в залежності від спеціальності. Разом з тим, як зазначає В. Е. Лунячек, частково на їх формування впливає і зміст варіативної складової. За твердженням дослідника, більшість спеціальних компетенцій є переважно результатом реалізації варіативної складової навчального плану в рамках стандарту вищого навчального закладу [182, с. 160]. У контексті нашої роботи, певна компетентність дошкільного педагога формується з урахуванням як дисциплін інваріантної складової (наприклад, формування комунікативної компетенції, ІКТ-компетенції та ін.), так і варіативної складової навчального плану. Погоджуючись з позицією В. Е. Лунячека, підкреслимо, що процес набуття спеціальних компетенцій є гнучкою складовою в межах стандарту ВНЗ і може підлягати корегуванню згідно з вимогами часу [182, с. 160]. Формування компетентності відбувається шляхом придбання під час навчання суми компетенцій, які є комбінацією характеристик (що відносяться до знань і їх застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей і особистих якостей) і дозволяють забезпечити виконання професійних обов'язків на високому рівні [182, с. 160]. Важливим аспектом цього процесу є удосконалення відповідних навчальних планів і програм з урахуванням формування професійних компетентностей, які є актуальними для певної спеціальності, у нашому випадку спеціальності 012 – «дошкільна освіта». Виходячи із сучасних тенденцій у розвитку вищої освіти, які передбачають розробку компетентнісних моделей бакалавра і магістра, слід підкреслити, що вони складаються із компетенцій, отриманих у результаті реалізації інваріантної і варіативної частини навчального плану [182, с. 160].

Загальновідомо, що офіційні вимоги до професійної діяльності фахівців різних галузей сформульовано у положенні «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» зазначено, що кваліфікаційна характеристика посади педагогічного, науково-педагогічного працівника представлена трьома розділами: «Завдання та обов'язки», «Повинен знати» і «Кваліфікаційні вимоги».

У розділі «Завдання та обов'язки» міститься перелік основних трудових функцій, що можуть бути повністю або частково доручені працівникові, який займає певну посаду з урахуванням технологічної однорідності та взаємозв'язку робіт, що дозволяють забезпечити оптимальну спеціалізацію за посадами керівника, професіонала та фахівця.

У розділі «Повинен знати» містяться основні вимоги, що висуваються до працівника щодо професійних знань, а також знань законодавчих та інших нормативних правових актів, положень, інструкцій та інших документів, методів і засобів, які працівник повинен застосовувати при виконанні посадових обов'язків.

У розділі «Кваліфікаційні вимоги» визначено необхідний для виконання посадових обов'язків рівень професійної підготовки працівника, що засвідчується документами про освіту, а також вимоги до стажу роботи [270].

У відповідності з Наказом МОН № 665 від 01.06.13 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» професійне призначення фахівця за спеціальністю «Дошкільна освіта» передбачає підготовку спеціаліста до таких видів діяльності:

- організація та проведення освітньо-виховної роботи з дітьми раннього і дошкільного віку;
- сприяння організації змістовної самостійної діяльності дітей раннього і дошкільного віку (предметної, ігрової, рухової, трудової, художньої та ін.);
- вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей і врахування їх в організації навчально-виховного процесу;
- сприяння розвитку вроджених задатків і нахилів дітей: музичних, образотворчих, музично-рухових, лінгвістичних тощо;
- корекція окремих недоліків фізичного і психічного розвитку дітей (плоскостопість, постава, заїкання, звуковимова тощо);
- виготовлення наочних, дидактичних посібників для різних видів діяльності дітей;
- аналіз педагогічного досвіду з дошкільної освіти та творче впровадження його у власну педагогічну практику;
- вивчення педагогічної, психологічної, методичної літератури та вдосконалення на її основі власного досвіду (професійного рівня).

Важливо зазначити, що орієнтиром професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів в Україні є також освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), вони орієнтують педагогічну освіту на формування конкретного результату – сформованого висококваліфікованого вихователя. Загальновідомо, що ОКХ – нормативний документ, який слугує основою як для становлення галузевих кваліфікаційних вимог так і для розробки посадових інструкцій, що містять конкретний перелік посадових обов'язків працівників з урахуванням особливостей організації праці та управління, їх прав, відповідальності та компетентності [270].

Кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки педагогічних працівників дошкільної освіти в Україні сформульованих у ОКХ узгоджені з Національною рамкою кваліфікацій, але вони також повинні регламентуватись стандартами, які на сучасному етапі перебувають лише на етапі розробки. Зазначимо, що у ст. 10 закону стандарт вищої освіти визначається як «…сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності… Стандарти вищої освіти за кожною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади, і галузевих об'єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти» [267]. Особливостями професійної підготовки відповідно до нової редакції Закону України «Про вищу освіту»: «…стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:

1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;

2) перелік компетентностей випускника;

3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;

4) форми атестації здобувачів вищої освіти;

5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;

6) вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності)».

У п. 3 – 6 Статті 5-ї уточнено обсяг кредитів, кількість яких є необхідною для здобуття певних ступенів вищої освіти, стаття 5 (п. 3 – 6). Так, обсяг кредитів для:

- молодшого бакалавра – варіюється від 90 до 120 кредитів ЄКТС;
- для бакалавра – від 180 до 240 кредитів ЄКТС (якщо рівень здобувається на базі повної середньої освіти); при здобутті ступеня бакалавра на основі ступеня молодшого бакалавра обсяг визначається вищим навчальним закладом (можна пропонувати обирати його у межах 60 – 180 кредитів ЄКТС, залежно від обсягів програм бакалавра та молодшого бакалавра);
- магістра – від 90 до 120 кредитів ЄКТС для освітньо-наукових та 120 кредитів ЄКТС для наукових програм; при цьому для освітньо-наукових програм не менше 30% часу має бути виокремлено на наукову (дослідницьку) компоненту;
- доктор філософії – від 30 до 60 кредитів ЄКТС для освітньої складової освітньо-наукової програми (враховуючи, що нормативний термін підготовки доктора філософії становить чотири роки, повний обсяг програми є еквівалентним 240 кредитам ЄКТС) [267].

Відповідно до статті 1.14 Закону «Про вищу освіту», один кредит ЄКТС становить 30 годин, що відповідає повному навчальному навантаженню здобувача вищої освіти, а навантаження одного навчального року денної форми навчання дорівнює 60 кредитів [267].

Здійснений комплексний аналіз особливостей функціонування системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, представленого у попередньому розділі, засвідчує ***практик-орієнтовану*** складову, що визначає одну із тенденцій модернізації вітчизняної системи професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільного освіти в Україні. Для вітчизняної теорії і практики він не є новим, але в останні роки відбувається його переоцінка та зміщення акцентів від репродуктивної діяльності педагога до рефлексивної практики. Так, у моделі «Професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти», запропоновоної М. І. Олійник наголошується про необхідність врахування рефлексивної практики у підготовці фахівців дошкільної галузі з огляду на те, що вона забезпечує формування здатності свідомо виконувати будь-який вид діяльності і є інтелектуальною спрямованістю фахівців на усвідомлення знань, способів дій, оволодіння вміннями планувати та самоорганізовуватись тощо [231, с. 317].

Останніми роками у контексті забезпечення якості професійної підготовки дошкільних педагогів в Україні йдеться про нові тенденції у професійній педагогічній освіті – ***здійснення професійної підготовки на дослідницькій основі***, навчання засноване на дослідженнях, дослідницько-орієнтована педагогічна освіта [286, с. 55] та інші інтерпретації окресленого дидактичного явища. Актуальність впровадження такого навчання окреслена положеннями Закону України «Про вищу освіту» згідно якого: «Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків»[267]. Дослідницько орієнтована педагогічна освіта, яка зосередження на процессах пізнання (cognition processes) такими як мислення, аналіз, розв'язання проблем,

формування понять, уявлень [286, с. 55], справедливо співвідноситься з ***особистісно-орієнтованою парадигмою професійної освіти*** та ***діяльнісним підходом*** до професійної підготовки вихователів в Україні. Функція особистісно орієнованої та діяльнісної професійної освіти полягає у тому, що вона покликана не лише забезпечувати комфортну взаємодію між учасниками професійної освіти але й готувати майбутніх та практикуючих фахівців до реалізації основних положень в професійній діяльності.

Практико- та дослідницько-орієнтоване навчання у комплексі з означеними підходами якісно реалізуються у умовах запровадженого в Україні кредитно-модульного навчання, яке сприяє зміщенню акцентів з теоретико-базованого навчання на практико орієнтовану підготовку до професійної діяльності, що визначає один із аспектів модернізації системи вищої освіти в цілому. У цьому контексті актуальним для професійної підготовки працівників дошкільної галузі є формування змісту педагогічної освіти, основаного на ***модульному підході*** до побудови змісту робочих програм. За визначенням Т. М. Десятова, модульний підхід – це цілеспрямоване навчання, здійснюване на постійній основі з метою вдосконалення знань, умінь і компетенцій в інтересах професійного та особистісного розвитку [72, с. 54]. Підкреслимо, що модульний підхід, заснований на компетенція s знаходиться в руслі концепції навчання впродовж усього життя, оскільки має на меті формування висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися до мінливих ситуацій у сфері праці, з одного боку, і продовжувати професійне зростання та освіту – з іншого [72, с. 54]. Даний підхід до навчання дозволяє створити відчуття успішності в кожного, хто навчається, що створюється самою організацією навчального процесу, у рамках якої студент може і повинен сам керувати своїм навчанням, що привчає його брати відповідальність за власне навчання, а в подальшому – за власне професійне зростання і кар'єру. Таким чином, споживач буде задоволений освітою, він може вдосконалювати її впродовж життя, реагуючи на зміни на ринку праці [72, с. 54].

Проте, найважливіша особливість модульного підходу заснованого на компетенціях, за переконанням Т. М. Десятова, полягає у гнучкості програм навчання, оскільки вони забезпечують:

- індивідуалізацію навчання для кожного студента, виходячи з його рівня знань і вмінь та попереднього навчання (або трудового досвіду) шляхом комбінування необхідних модулів;
- можливість використовувати одні і ті ж самі модулі в декількох навчальних програмах (таких як техніка безпеки, ефективне спілкування і т. д.).
- можливість оперативно вносити необхідні зміни в зміст модулів (або замінювати модулі), по мірі змін вимог сфери праці;
- на основі різних комбінацій модулів можна формувати найрізноманітніші курси навчання в залежності від потреби студентів і їх вихідного рівня (тобто умінь, знань і досвіду, отриманого в ході раніше завершеного навчання або трудової діяльності) [280].

Зазначимо, що відповідно до п. 3-5 Закону України «Про вищу освіту»:

«…навчальні плани визначають графік навчального процесу, перелік, послідовність та час вивчення навчальних дисциплін, форми навчальних занять та терміни їх проведення, а також форми проведення підсумкового контролю; програми навчальних дисциплін визначають їх інформаційний обсяг, рівень сформованості вмінь та знань, перелік рекомендованих підручників, інших методичних та дидактичних матеріалів, критерії успішності навчання та засоби діагностики успішності навчання. Окрім того, зауважимо, що навчальні плани та програми навчальних дисциплін розробляються вищим навчальним закладом

відповідно до освітньо-професійних програм підготовки і затверджуються керівником вищого навчального закладу [267]. Відтак, важливо коротко зупинитись на характеристиці змісту професійної підготовки.

Звертаючись безпосередньо до аналізу змісту професійної освіти, який визначається освітньо-професійними програмами напряму професійної підготовки 012 «Дошкільна освіта» (Київський університет імені Бориса Грінченка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (ПНПУ), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, Черкаського інституту перепідготовки педагогічних працівників та ін.), зазначимо, що він регламентується навчальними та робочими планами. Порівняльний підхід до аналізу навчальних планів за різні роки засвідчив, що співвідношення між теоретичним і практичним блоками в період від 2012 до 2016 року змінювався в процентному відношенні у напряму як збільшення практичної підготовки так і у зворотному. Таку ж тенденцію можна простежити і в робочих планах та програмах. Так, наприклад, в робочому плані Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за 2012 рік відсоткове співвідношення між теоретичним і практичним блоком професійної підготовки бакалаврів становило відповідно 79% проти 19%; у 2013-2014 рр. – 80% проти 20%, 2015-2016 рр. – 75% проти 15%. У навчальних планах підготовки спеціалістів за 2012 рік співвідношення становить 80% проти 20% у 2012 році, у 2013-2014 рр. – 75% проти 25%; у 2016 – 88% проти 12%. У навчальних планах магістрів за 2012 рік простежуємо 70% теоретичного блоку проти 30% практичної підготовки, 90% проти 10%. Як свідчить аналіз, спостерігається тенденція до збільшення теоретичної підготовки по відношенню до практичної, у магістерських програмах ця тенденція особливо виражена. В навчальних планах Київського університету імені Бориса Грінченка відмічаємо таку ж динаміку.

Перелік дисциплін професійного циклу теж відмінний. Так, у навчальному плані професійної підготовки бакалаврів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за 2016 рік та 2012 роки (*див. табл. 5.1*).

Таблиця 5.1.

Перелік дисциплін професійного циклу Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за 2012 рік та 2016 роки

Цикл професійної підготовки	
2016	**2012**
Психолого-педагогічна підготовка	**Професійна психолого-педагогічна підготовка**
Психологія загальна	Психологія загальна
Психологія педагогічна	Психологія дитяча
Етнопсихологія	Психологія педагогічна

Вступ до спеціальності «Дошкільна освіта» із ознайомлювальною практикою	Етнопсихологія
Інформаційно-комунікаційні технології в галузі «Освіта»	Вступ до спеціальності «Дошкільна освіта»
Педагогіка загальна	Педагогіка загальна
Основи наукових досліджень	Педагогічна творчість
Історія психології	Безпека життєдіяльності та ЦО
Основи інклюзивної освіти	**Професійна науково-предметна підготовка**
Основи дефектології та логопедії	Педагогіка дошкільна
Соціальна психологія	Історія дошкільної педагогіки
Навчання і виховання в різновікових групах	Основи наукових досліджень
Соціальна педагогіка	Основи природознавства
Інноваційні технології в освіті	Методика ознайомлення дітей з природою
Теорія і методика діяльності сімейного педагога	Дошкільна лінгводидактика
Психолого-педагогічні засади гендерної соціалізації	Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва
Превентивна педагогіка	Теорія та методика фізичного виховання
Науково-предметна підготовка	Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень
Педагогіка дошкільна	Теорія і методика музичного виховання
Психологія дитяча	Комп'ютерні технології в роботі з дітьми
Історія дошкільної педагогіки	Теорія і методика співпраці з родинами
Частина 1. Методика проведення занять з народознавства	Дитяча література
Частина 2. Методика навчання української мови а ДНЗ з російськомовним режимом	Художня праця та основи дизайну
Теорія та методика фізичного виховання	Психологія дитячої творчості
Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою	Інклюзивна освіта
Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень	Культура мовлення та виразне читання
Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва	**Цикл практичної підготовки**
Дошкільна лінгводидактика	Педагогічна практика (навчальна)

Частина 1. Література для дошкільників з практикумом виразного читання	Педагогічна практика (виробнича)
Частина 2. Методика навчання дітей іноземної мови	
Художня праця та основи дизайну	
Основи теорії гендерного виховання	
Теорія та методика музичного виховання	
Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям	
Комп'ютерні технології в роботі з дітьми	
Частина 1. Педагогіка дітей раннього віку	
Частина 2. Навчальна практика в групах раннього віку	
Частина 3. Виробнича практика в групах раннього віку	
Теорія і методика співпраці з родинами	
Навчання рідної мови в полікультурному середовищі	
Курсова робота з психології дитячої, педагогіки дошкільної*	
Курсова робота з фахових методик дошкільної освіти*	

Джерело: узагальнено автором на основі навчальних планів за 2012-2016 рр.

У навчальних планах магістрів за 2012 та 2016 роки простежуємо структурні зміни, зокрема цикл професійної підготовки розподілено на два основних блоки «Психолого-педагогічну» та «Науклово-предметну» підготовку, тоді як в 2012 році виокремлено лише «Нормативну частину циклу». Окрім того, у навчальних планах за 2016 рік вилучено спеціалізацію, перелік дисциплін значно розширено та конкретизовано (*див. табл. 5.2*).

Таблиця 5.2.

Зміни у переліку дисциплін професійного циклу Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за 2012 рік та 2016 роки

Цикл професійної підготовки	
2016	**2012**
Психолого-педагогічна підготовка	**Нормативна частина циклу**
Організація і керівництво дошкільною освітою	Актуальні проблеми дошкільної
Актуальні проблеми сучасних досліджень дитячої психології	Педагогіка вищої школи
Актуальні проблеми сучасних досліджень	Психологія вищої школи

дошкільної педагогіки	
Методика викладання фахових дисциплін у ВНЗ	Методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ
Актуальні проблеми сучасного дитинства	Методика викладання педагогіки
Науково-предметна підготовка	Методика викладання психології
Основи дистанційного навчання в дошкільних установах	Вища освіта в Україні та Болонський процес
Психологія вищої школи	Організація приватної дошкільної освіти
Педагогіка вищої школи	Сучасні концепції виховання і освіти дошкільників
Методологія наукових досліджень в галузі	
Основи компаративістики	
Психологія управління	
Основи психологічної експертизи в освіті	
Інклюзивна педагогіка	
Технології виховної роботи з дошкільниками	
Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованих дітей	

Джерело: узагальнено автором на основі навчальних планів за 2012-2016рр.

Зміст Табл. 5.2 засвідчує, що у навчальному плані бакалаврів якісно змінено перелік дисциплін, зокрема важливими для сучасної теорії і практики є введення дисциплін: Інформаційно-комунікаційні технології в галузі «Освіта», Теорія і методика співпраці з родинами, Навчання рідної мови в полікультурному середовищі, Історія психології, Основи дефектології та логопедії, Художня праця та основи дизайну, Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям, розподіл та уточнення дисципліни «Дошкільна лінгводидактика» – Література для дошкільників з практикумом виразного читання, Методика навчання дітей іноземної мови та дисципліни «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» – Педагогіка дітей раннього віку, Навчальна практика в групах раннього віку, Виробнича практика в групах раннього віку тощо; перелік дисциплін для магістрів розширено такими як: Актуальні проблеми сучасних досліджень дошкільної педагогіки та психології, Основи дистанційного навчання в дошкільних установах, Основи компаративістики, Основи психологічної експертизи в освіті тощо. Такі ж зміни простежуємо у навчальних планах професійної підготовки бакалаврів, та магістрів Київського університету імені Бориса Грінченка за 2012 рр. представлено такий перелік дисциплін професійного циклу: Педагогіка, Психологя, «Вступ до спеціальності», «Основи медичних знань», «Рукоділля з методикою», «Анатомія і фізіологія дитини», «Дошкільна лінгводидактика», «Історія дошкільної педагогіки», «Дошкільна педагогіка», «Психологія дитяча», «Психологія дитячої творчості», «Основи природознавства», «Основи образотворчого мистецтва з методикою», «Компютерні технології в роботі з дітьми дошкільного віку», «Художня праця та основи дизайну», «Культура мовлення та виразне читання», «Теорія та методика формування елементарних метематичних уявлень», «Теорія і методика музичного

виховання», «Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти», «Теорія та методика співпраці з родинами», «Інклюзивна освіта», «Основи наукових досліджень», «Альтернативні технології дошкільної освіти», «Проектна діяльність за програмою «Дитина»«, «Організація і управління в дошкільній освіті», «Методика фізичного виховання дітей дошкільного віку», «Управління логіко-математичним розвитком дітей дошкільного віку», «Практикум з організації ігрової діяльності», «Інклюзивна освіта», «Організація співпраці з батьками та іншими соціальними інститутами», «Орагнізація і керівництво фінансово-господарською діяльністю ДНЗ», «Сучасні технології в дошкільній освіті», «Альтернативні технології дошкільної освіти», «Інноваційні технології навчання», «Проектна діяльність», «Моніторинг якості дошкільної освіти», «Основи педагогічних досліджень». Як свідчать дані навчальних планів, обраних для аналізу університетів, професійна підготовка магістрів стала більш практикоорієнтованою, відмічається наявність дисциплін, які базуються на дослідницькому підході.

Аналіз також свідчить, що впродовж останніх 2014-2016 років перелік дисциплін, які спрямовані безпосередньо на формування професійної компетентності фахівців якісно збільшився. Окрім того, дисципліни представляють практико орієнтований та дослідницько орієнтований блок професійної підготовки. Проведений аналіз також документально підтверджує тенденцію та прагнення вітчизняної професійної підготовки дошкільних педагогів відповідати загальноєвропейським стандартам педагогічної освіти.

Безпосередній практичний досвід автора та відвідування широкої мережі вітчизняних вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку бакалаврів, спеціалістів, магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» дозволяє підсумувати, що вона забезпечується навчально-методичними комплексами до дисциплін, відкритим та вільним доступом до ресурсів бібліотечних фондів, повноцінним функціонуванням методичних центрів та випускових кафедр, вільним і безкоштовним доступом до Інтернету, базами практик тощо. Професійна підготовка вихователів дітей дошкільного віку в умовах вітчизняної як формальної, так і не формальної освіти реалізується в різних традиційних формах організації освітнього процесу: лекції, семінари, практичні, самостійна та індивідуальна роботи студентів, педагогічна практика тощо. Варто взяти до уваги, що відповідно до закону «Про вищу освіту» науково-методичне, а також організаційно-методичне забезпечення професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні є невід'ємним та важливим аспектом професійної педагогічної освіти і забезпечується вищими навчальними закладами [267]. Тож, варто виокремити, що серед ***сучасних та інноваційних інтерактивних форм*** – актуальністю визначаються: індивідуально-групова, консультування, дистанційна освіта, організація науково-дослідної діяльності, які реалізуються комплексом форм організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах – різноформатні лекції (традиційні, інтерактивні, проблемні, лекції-диспути, підсумкові, тематичні, лекції-практикуми), семінари (семінари-каруселі, семінари-тренінги, круглі столи, ділові та рольові ігри, семінари-діалоги і т.д.), практичні заняття (майстер-класи, презентація фрагментів занять, розробок, проектування тощо), педагогічна практика (пасивна і активна); участь студентів у науково-практичних заходах – конференціях, семінарах, тренінгах, олімпіадах по спеціальності, конкурсах студентських наукових робіт, окремих наукових проектах; у закладах післядипломної освіти форми організації освітнього процесу аналогічні – лекції, семінари, практикуми, участь переважно у вітчизняних науково-практичних конференціях, проектах, професійних конкурсах, залучення до дослідницької діяльності, проведення експериментальних досліджень на базі дошкільних навчальних закладів. Основною формою практичної підготовки традиційно

залишається різні види практики – виховна, діагностична, ознайомлювальна, консультативна, профілактична, виробнича, кваліфікаційна, переддипломна, асистентська в період проходження яких вчаться не лише планувати, організовувати та якісно здійснювати освітній процес, але й реалізовувати навчальні проекти, проводять апробацію власних наукових досліджень тощо.

Важливими *формами контролю та результатів професійної освіти* залишаються ректорські контрольні роботи, модульні контрольні роботи та тести, електронне тестування, спід-тести (так звані «тести п'ятихвилинки») тощо. Впродовж навчання у вищих навчальних закладах студенти пишуть реферативні роботи, курсові, бакалаврські, магістерські, розробляють проекти як результати теоретико-практичної підготовки у контексті різних дисциплін.

Серед форм реалізації практичних завдань професійної підготовки фахівців дошкільної галузі у моделі М. І. Олійник запропоновано також технології контекстного навчання, технології створення соціально-психологічної взаємодії, «Університет дитинства» [231, с. 459-475].

Однією з новітніх тенденцій в модернізації форм професійної підготовки дошкільних педагогів у вищих навчальних закладах України є організація функціональних центрів практичної підготовки при університетах, інститутах, коледжах, які забезпечують учасникам професійної освіти створення реальних умов професійної діяльності. Одним із прикладів такої моделі підготовки фахівців дошкільної освіти є створений у 2012 році «Центр практичної підготовки» при Київському університеті імені Бориса Грінченка [350], в 2016 році такий центр створено на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [349]; пілотний проект «Університет дитинства», заснований департаментом освіти і науки Чернівецької обласної державної адміністрації, кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича [231, с. 463]. Центри виступають не лише майданчиками для практичної підготовки та перепідготовки у системі післядипломної освіти, але й функціонують як експериментальні майданчики для здійснення досліджень. Єдиним проблемним аспектом залишається залучення громадськості до діяльності таких центрів. Оскільки така інноваційна діяльність освітніх закладів є новою для українського суспільства перспективою роботи таких центрів є насамперед популяризація їхньої діяльності та інформування про їх функціонування, реклама та залучення фінансування з боку різних за типом і формами власності благодійних фондів чи держави.

Перелік форм організації освітнього процесу у вітчизняних вузах визначається варіативністю та широтою, що в свою чергу обумовлює наявність широкого спектру методів та засобів професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів в Україні. Умовно методи та засоби можна розділити на дві великих групи: до першої належать методи і засоби, які не передбачають залучення інформаційно-комунікаційних технологій – традиційні; а до другої відносимо методи і засоби, які вимагають їх наявності – ІКТ група.

Так, серед *традиційних методів* професійної підготовки вихователів та інших працівників дошкільної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка:

а) наочні – демонстрація наочності, схем, таблиць, малюнків, техніки виконання, зразків роботи студентів, результатів наукових досліджень, які мають матеріальні втілення (наукові публікації, винаходи, доробки тощо); презентація навчального матеріалу у формі роздрукованої програми, лекції, змісту семінару, презентація фрагменту заняття за принципом «проведи за аналогією» та інші;

б) словесні – бесіда, пояснення, повторення, розучування, приклад «власного досвіду», індивідуальний та груповий або колективний аналіз педагогічних ситуацій,

проведення аналогій, постановка та розв'язання викладачем разом зі студентами різних педагогічних ситуацій;

в) практичні – вправляння, методи відеозапису занять (фрагментів) та їх аналізу, метод стимуляції, метод стимулювання та провокативної діяльності, порт фоліо, кейс-метод тощо.

Перелік засобів у даному випадку буде визначатись традиційністю: демонстративні таблиці, схеми, малюнки, наявність класичної дошки, навчально-методична література, результати науково-дослідної роботи викладачів та студентів, проекти, навчально-демонстративні матеріали (наприклад для демонстрації та проведення фрагментів занять з ознайомленням дітей дошкільного віку з природою – передбачається наявність в аудиторії та на території закладу об'єктів природи з якими ознайомлюють дітей; для проведення практичних занять з методики фізичного виховання – наявність спортивного інвентаря аналогічного до того, що є в сучасних дошкільних навчальних закладах і т.д.).

Методи групи ІКТ: серед методів групи провідними будуть практична демонстрація роботи в електронному середовищі, пояснення, інструктаж, он-лайн комунікація, комунікація в режимі «теперішнього часу» та «електронного діалогу», дистанційна комунікація як в форматі індивідуального, консультативного, так і у форматі інтерактивного групового он-лайн спілкування.

Серед *засобів ІКТ групи* невід'ємними є наявність комп'ютерних аудиторій, укомплектованість яких передбачає наявність достатньої кількості комп'ютерів для роботи студентів, мультимедійних Smart-дошок, якісного ліцензійного програмного забезпечення, проекторів або графо-проекторів, необхідні для якісного зображення на екранах та дошках додаткові засоби регуляції освітлення в аудиторіях, вільний та безкоштовний доступ до Інтернету та його ресурсів тощо.

Як свідчить аналіз, процесуальний блок професійної підготовки вихователів та працівників дошкільної освіти в Україні характеризується високим ступенем забезпеченості (нормативні документи, варіативність навчальних планів, програм, форм, методів та засобів). Водночас, відкритими питаннями залишаються: відсутність досвіду процесів децентралізації в управлінні освітніми закладами, що здійснюють професійну підготовку вихователів та працівників дошкільної освіти; відсутність механізмів адаптації національних кваліфікаційних вимог до Європейської кваліфікаційної рамки; не розробленість стандартів професійної підготовки у даній галузі; необхідність подальшого удосконалення змісту професійної підготовки (у навчальних планах відслідковується гносеологічна спрямованість професійної підготовки майбутніх бакалаврів, спеціалістів та магістрів дошкільної освіти); подальше удосконалення організації освітнього процесу, зокрема розширення форм, методів, засобів професійної підготовки, які забезпечували б ефективне формування професійної компетентності працівників дошкільної сфери.

Вельми важливим аспектом модернізації системи професійної підготовки працівників дошкільних навчальних закладів є післядипломна освіта, яка, як і інші структурні елементи цілісної системи професійної підготовки, перебуває у постійному динамічному розвитку. Погоджуючись з висновками О. О. Самсонової щодо потреби сучасного дошкільного навчального закладу в підготовці «…вихователя, здатного адекватно та швидко реагувати на зміни освітньої ситуації, використовувати інноваційні технології виховання, спроможного до принципової їх переорієнтації на сучасні пріоритети, до творчого розв'язання нових назрілих проблем, у зв'язку з чим мета освіти може бути представлена як безперервний особистісно-професійний розвиток педагога якісно нового типу» [310, с. 37]

підкреслимо, що одним із механізмом забезпечення такої підготовки є цілісність системи професійної базової та післядипломної педагогічної освіти.

За висновками авторки «…система післядипломної освіти – це впорядкована сукупність навчальних закладів, науково-методичних установ, органів управління, які сприяють забезпеченню професійних потреб педагога й суспільства, подоланню розриву між здобутими педагогічними знаннями, вміннями, навичками й розвитком сучасної науки, культури, економіки тощо» [310, с. 39].

На законодавчому рівні прийнято важливі документи щодо професіоналізації працівників освіти. Так, відповідно до положень Білої книги української освіти за 2009 рік, пріоритетом визначено модернізацію змісту психолого-педагогічної, методичної, практичної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також стратегічною метою системи фахового зростання педагогічних працівників є забезпечення умов для їхнього безперервного професійного розвитку і саморозвитку, формування відповідних потреб [29, с. 4]. Стратегічними завданнями післядипломної освіти є формування сучасного типу педагогів дошкільної освіти в Україні, спроможного професійно реагувати на динамічні запити суспільства та реалізовувати основні професійні завдання з метою забезпечення якісної дошкільної освіти. За твердженням О. О. Самсонової професіоналізм педагога дошкільного навчального закладу полягає у спрямованості його зусиль на створення умов для гармонійного розвитку вихованців, володіння інноваційними методами і прийомами роботи з дітьми за конкретними методиками, створення атмосфери співробітництва й співтворчості, встановлення та регулювання взаємин з дітьми, батьками, колегами тощо [310, с. 38].

Актуальність організації якісної післядипломної освіти педагогів дошкільного профілю визначена у працях провідних науковців: Ш. О. Амонашвілі, Л. В. Артемова, А. М. Богуш, Д. Б. Ельконін, С. Г. Козлова, В. О. Логінова, Т. І. Поніманська, Н. М. Щелованов та інші. Новаторський підхід до професіоналізації вихователів дошкільних навчальних закладів запропонувала та обґрунтувала у своїй моделі О. О. Самсонова [310].

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 48 від 24.01.2013 систему післядипломної освіти в Україні на сучасному етапі складає мережа вищих навчальних закладів, відповідних наукових, освітньо-наукових установ та організацій, які забезпечують професійний розвиток як в Україні, так і за її межами [273]. Реалізація стратегічних завдань професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації відбувається у таких *формах*: тренінги професійної саморегуляції, семінари особистісно-професійного зростання, індивідуальне та групове психолого-педагогічне консультування, кейс-технології, відеопрезентації, диспути. Не залишаються поза увагою й інші форми професійного розвитку, серед яких, проектування індивідуальних ліній та стратегій розвитку професіоналізму вихователів ДНЗ, індивідуальних портфоліо, засідання у постійно діючих педагогічних клубах, участь у конкурсах на зразок «Мій улюблений дитсадок», «Кращий сайт ДНЗ», «Вихователь року», «Дні дошкілля» тощо, участь у конференціях, педагогічних виставках, фестивалях, майстер-класах, вебінарах-семінарах [310, с. 94].

Дослідження О. О. Самсонової засвідчує, що *актуальними методами* у сфері післядипломної освіти вихователів виступають: моделювання і обговорення педагогічних ситуацій, науково-методичні та практичні семінари для викладачів, психоаналітичні вправи, методи продукування ідей, синектики, проектів, сінквейни, дискусії, круглі столи, ділові та рольові ігри, популяризація та залучення педагогів до різноманітних форм творчості, педагогічні читання, проблемно-моделюючі заняття, робота у фокус-групах, педагогічних майстернях та лабораторіях.

Засобами ефективної професіоналізації є Авторські спецкурси та програми («Розвиток професіоналізму вихователів ДНЗ», «Тайм-менеджмент у роботі вихователя ДНЗ», «Підвищення професійного статусу дошкільного працівника засобами інформаційно-комунікаційних технологій» та інші); збагачення змісту дисциплін концепціями професійного саморозвитку, розроблення програм особистісно-професійного зростання вихователів, засоби ІКТ, наочно-ілюстративні тощо [310, с. 94].

Відтак, модернізація української системи післядипломної освіти педагогів дошкільної освіти спрямованої на забезпечення професійної освіти впродовж всієї професійної діяльності педагога, а також на формування високого рівня компетентності; набуття кваліфікацій працівниками дошкільних навчальних закладів, керівників, управлінців у сфері дошкільної освіти на різних рівнях та їхньої «гнучкої адаптації» не лише до професійної діяльності чи її оновлення шляхом перепідготовки і переорієнтації, але й реального включення дорослого населення в Україні в систему ринкових відносин.

Підсумовуючи, можемо відмітити, що професійна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів у вітчизняній системі педагогічної освіти в цілому здійснюється на високому рівні. Модернізації та реформування зазнали різні аспекти: *концептуальний*, який виявився у тенденціях до інтенсивної інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір, а також у тенденції запровадження європейських підходів до професійної підготовки вихователів та інших працівників дошкільної галузі (компетентнісного, врахування акмеологічного цілісного підходу, переорієнтацію професійної підготовки на акмеологічні засади, реалізація особистісно-орієнтованої концепції в організації освітнього процесу); *структурний*, який внаслідок входження України до Болонського процесу передбачає відповідно децентралізацію закладів, що здійснюють професійну педагогічну підготовку та переорієнтацію на трициклову систему професійної підготовки (бакалавр, магістр, доктор); *функціональний*, який передбачає зорієнтованість професійної підготовки не лише задля отримання професії, але й розглядає працівників дошкільної освіти як постійних активних учасників освітнього процесу, що реалізується в локальному, регіональному та загальнодержавному контексті і визначає орієнтацію педагогічної освіти на формування нового типу педагога – Вихователя XXI-го століття, здатного до постійного особистісного та професійного саморозвитку, спроможного гнучко діяти у заданих соціально-економічних умовах, спроможного до повної самореалізації та самоактуалізації; та *процесуальний*, який передбачає постійний процес оновлення, розширення, розробки, впровадження та застосування інноваційних форм, методів та засобів навчання з урахуванням передового вітчизняного та зарубіжного досвіду педагогічної освіти, що забезпечуватимуть якісне та ефективне формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти.

Аналіз здійснення професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в Україні та існуючих тенденцій модернізації вітчизняної вищої педагогічної освіти свідчить про наявність об’єктивних протиріч:

– між сучасним усвідомленням практикоорієнотваної сутності освіти, визнанням людиноцентрованої системи освіти та домінуючою соціоорієнтованою парадигмою педагогічної практики вищих навчальних закладів;

– між вимогами, які ставить сучасне українське суспільство до сучасного фахівця дошкільної освіти та нездатністю системи вищої педагогічної освітиреалізувати свої дидактичні функції на належному рівні, що сприяють виконанню цих вимог, відсутністю практичних механізмів його формування в системі вітчизняної педагогічної освіти;

– між об’єктивною необхідністю врахування європейського досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів вітчизняною теорією і практикою та відсутністю фундаментальних порівняльних досліджень даного явища;

– між ідеєю нової філософії освіти фахівців дошкільної освіти, яка визнає за вихователем право вільного вибору форм, методів та засобів розвитку дітей в умовах дошкільних навчальних закладів (мати власну практику і досвід, незалежні від навчання), виявляти свою індивідуальність, реалізовувати потребу професійного самоствердження, бути суб’єктом соціальних відносин та традиційною суспільною позицією ставлення до фахівців дошкільної галузі його статусу, як до суб’єктів освітнього процесу, функції яких вбачаються у навчальній діяльності;

– між наявністю визначених європейськими стандартами професійної педагогічної освіти вимог та відсутністю теоретико-методологічних розробок практичної уніфікації та впровадженні їх в умовах української системи професійної підготовки педагогів і фахівців дошкільної освіти зокрема;

– між потребами суспільства в педагогічних кадрах нової генерації у дошкільній галузі та відсутністю методологічних та методичних засад їх підготовки, варіативних концепцій, моделей, новітніх світових освітньо-професійних програм цілісної професійної підготовки;

– між прагненням фахівця дошкільної освіти до якісної освіти, поглиблення професійної компетентності, удосконалення професійної майстерності та відсутністю сучасної інноваційної мережі освітніх закладів, що забезпечують постійний професійний розвиток;

– між необхідністю цілеспрямованого самовдосконалення педагогічних можливостей майбутнього фахівця дошкільної освіти та недостатньою опорою на досвід європейських країн як умови найбільш ефективного формування професійної компетентності, а також відсутністю реальних механізмів функціонування ефективних педагогічних систем, інноваційних методик та стратегій педагогічної підготовки та сталого самостійного професійного розвитку, реалізації загальноєвропейської концепції «освіти впродовж життя».

Модернізація підготовки педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти в Україні на сучасному етапі передбачає запровадження в навчальний процес основних інструментів Болонського процесу, серед яких: Європейська кредитно-трансферна система (ECTS), додатки до диплому, профілі національної рамки кваліфікацій для педагогічної галузі вищої освіти, а також завершення роботи щодо запровадження ступеневої педагогічної освіти відповідно до Європейських вимог. Для нашого дослідження особливо важливими є проблеми запровадження в Україні такої системи професійної підготовки працівників дошкільної галузі, яка робить вітчизняну вищу педагогічну освіту більш упізнаваною, привабливою, прозорою і конкурентноспроможною в світі.

У цьому контексті актуалізується, представлений на сторінках започаткованої роботи, досвід країн Західної Європи. Здійснене комплексне фундаментальне дослідження методології, концептуальних засад, освітньої політики, особливостей функціонування системи професійної підготовки у країнах Західної Європи дає підстави для виокремлення їхнього перспективного досвіду для його впровадження у вітчизняну систему вищої педагогічної освіти, що можливе за умови компаративного зіставлення західноєвропейської та української теорії і практики професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, що становить зміст наступного розділу.

5.2. Порівняльний аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та виокремлення позитивних аспектів цього досвіду в систему педагогічної освіти України

Розроблена на початку дослідження модель порівняльного аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах західної Європи та України, що передбачала деталізоване вивчення узагальноєвропейських, вітчизняних документах, наукових статтях, монографіях, довідкових виданнях, словниках, різноманітних звітах робочих груп та програм (європейських та українських), дослідженні результатів міжнародних семінарів та ворк-шопів, визначенні та описі наукових підходів до здійснення професійної компетентності дошкільних педагогів, визначення концептуальних засад освітньої політики у західноєвропейському освітньому просторі, визначення вимог до професійної компетентності педагогів на основі Європейської Кваліфікаційної Рамки, аналіз становлення системи професійної підготовки дошкільних педагогів та вивчення теоретико-методичних аспектів формування професійної компетентності дошкільних педагогів в умовах різних інституції (формальної, неформальної та інформальної освіти) уможливила виокремлення якісних критеріїв порівняльного аналізу та їх показників, за якими здійснюватиметься характеристика формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні:

1. Концепції формування професійної компетентності дошкільних педагогів.
2. Освітня політика держави у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів, як основа концептуальних засад .
3. Особливості системи професійної підготовки дошкільних педагогів (структурний аспект).
4. Процесуальні особливості формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.
5. Тенденції та стратегії розвитку професійної освіти дошкільних педагогів.

Показники прояву критеріїв представлено відповідно у Табл. 5.3.

Таблиця 5.3.

Критерії та характеристики компаративного аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи

№ п/п	*Критерії*	*Особливості прояву (характеристика, показники)*
1.	Концептуальні основи професійної підготовки дошкільних педагогів	Загальні теоретико-методичні підходи до здійснення професійної підготовки педагогів та формування професійної компетентності дошкільних педагогів у кожній з країн Західної Європи. Даний критерій дасть відповідь на питання «Якими положеннями керуються для якісної, ефективної та відповідній вимогам часу професійної підготовки?»
2.	Освітня політика та кваліфікаційні вимоги у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів	Критерій описує загальнодержавну мету професійної підготовки дошкільних педагогів; презентує основні положення щодо професійної компетентності дошкільних педагогів у державних документах; критерієм визначається, на що повинна бути направлена професійна педагогічна підготовка, які кваліфікації необхідно мати для здійснення професійної діяльності у сфері дошкільної освіти і виховання (догляду). Відповідає на питання «Навіщо?», «Для чого?», «Які мінімальні критерії професійної підготовки».
3.	Особливості системи	Охоплює структурну характеристику всієї системи професійної

	професійної підготовки дошкільних педагогів (структурний аспект)	підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: адміністрування, мережа освітніх установ професійної підготовки (вищі навчальні заклади, центри професійного розвитку та підвищення кваліфікації, професійні асоціації тощо).
4.	Процесуальні особливості професійної підготовки дошкільних педагогів	Характеризується особливостями здійснення базової професійної педагогічної підготовки, перепідготовки та професійного розвитку дошкільних педагогів в умовах різних форм освіти (формальної, неформальної, інформальної).
5.	Тенденції та стратегії розвитку професійної освіти дошкільних педагогів	Критерій формуватиметься на основі систематизованого, узагальнюючого аналізу наукових підходів, освітньої політики та особливостей функціонування системи освіти дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, а також на аналізі практичного досвіду формування професійної компетентності дошкільних педагогів.

1. Визначення першого критеріального параметру визначається актуальністю та потребує виокремлення з огляду на те, що концептуальними підходами визначається загальна філософія освіти, яка формує основи сприйняття професійної педагогічної освіти, її мету, завдання та функції для розвитку суспільства в цілому.

Представлений у параграфі 5.1 аналіз засвідчив, що для вітчизняної системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти провідними концептуальними засадами на сучасному етапі залишаються компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний та пов'язаний з ним гуманістичний, особистісно орієнтований підходи. Поступово, останні кілька років набувають актуальності практикоорієнотований та дослідницькоорієнтовані підходи до професійної підготовки педагогів дошкільної освіти.

Ґрунтовний аналіз концептуальних засад, представлений у третьому розділі роботи дозволив констатувати, що для професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи основними є: гуманістичний; культурологічний; компетентнісний, в контексті якого реалізуються технологічний, інформаційно-комунікативний та інформаційно-комунікаційний, практико- та дослідницько-орієнтовані підходи, модульна концепція, пов'язана з інтегрованим підходом. Новими парадигмальними засадами є концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії, в контексті якої реалізуються діалогічний підхід, що оснований на концепції «обміну знаннями та культурологічному підході», коуч-підхід, флеш-підхід; ГРІФІК- підхід.

Порівнюючи перелік концептуальних засад професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні (*див. табл. 5.4*) бачимо, що євроінтеграційні процеси у сфері вищої освіти в цілому сприяли тому, щоб вітчизняна теоріz і практика професійної підготовки педагогічних працівників дошкільної освіти визначалась такими спільними концептуальними підходами як гуманістичний, компетентнісний, діяльнісний, практико- та дослідницько-орієнтовані підходи, модульний підхід до побудови змісту професійної підготовки, який визначається культурологічною спрямованістю.

Таблиця 5.4

Концептуальні основи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та педагогічних працівників в Україні

Країни	Країни Західної Європи	Україна

Наукові підходи/концепції	Гуманістичний; культурологічний; компетентнісний, технологічний, інформаційно-комунікативний та інформаційно-комунікаційний, практико- та дослідницько- орієнтовані підходи, модульна концепція, пов'язана з інтегрованим підходом, концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії, ї реалізуються в діалогічному підході, що оснований на концепції, коуч-підході, у так званому підході «один постріл», або «флеш-підхід»; ГРІФІК- підхід	Гуманістичний підхід, компетентнісний, діяльнісний, практико та дослідницькоорієнтований підходи, модульний підхід до побудови змісту професійної підготовки, в якому прослідковується культурологічна спрямованість

Співставляючи та аналізуючи дані порівняльної таблиці, можемо також підсумувати, що спектр концептуальних засад у країнах Західної Європи значно ширший і варіативніший, але й водночас більш систематизований та впорядкований, що проявляється у конкретизації реалізації концепцій у конкретних наукових підходах, наприклад: за результатами аналізу концептуальних засад, здійсненого в третьому розділі було підсумовано, що компетентнісний підхід складають технологічний, інформаційно-комунікативний та інформаційно-комунікаційний, практико- та дослідницько- орієнтовані підходи, а модульна концепція, яка також входить до компонентної складової компетентнісного підходу, проявляється у інтегрованому підході і т. д.

Позитивним для запозичення нам видаються є такі інноваційні підходи до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, як: концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії, в контексті якої реалізуються діалогічний підхід, що оснований на концепції «обміну знаннями та культурологічному підході, коуч- та флеш- підходи, ГРІФІК- підхід. Підкреслимо, що запровадження нових концептуальних підходів професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в умовах сучасного глобалізованого та інформатизованого українського суспільства вимагає не лише відпрацювання зваженого механізму стратегії і тактики імплементації цього комплексного процесу, але й проведення експериментів на рівні держави, регіонів, конкретних вищих навчальних закладів з метою перевірки ефективності та доцільності застосування виокремлених нами підходів до організації освітнього процесу, спрямованого на формування професійної компетентності педагогічних працівників дошкільної галузі.

2. Державна освітня політика визначає стратегію розвитку всієї системи вищої освіти, формує вимоги до сучасного випускника педагогічного вузу чи практикуючого педагога, регламентує особливості організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, які здійснюють професійну підготовку, а, отже, потребує особливої уваги та аналізу.

Аналіз освітньої політики Європи у сфері педагогічної освіти, вивчення нормативно-правового забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, їхню взаємозалежність та взаємовплив, представлених на сторінках дисертаційної роботи у третьому та четвертому розділах, дозволяє стверджувати, що практично повну кореляцію положень нормативно-правового забезпечення педагогічної освіти Німеччини, Франції та Великої Британії з загальноєвропейською політикою у сфері професійної педагогічної освіти, стратегічними напрямами якої визначено: *ціннісно-орієнтаційні, інституційні*; *системно-структурні*, *технологічні, стратегічні* (*див. табл. 5. 5*).

Представлені у порівняльній Табл. 5.5, узагальнені на основі законів та документів щодо професійної підготовки дошкільних педагогів в країнах Західної Європи та Україні стратегічні завдання освітньої політики свідчать, що в Україні доопрацювання потребують такі напрями як: нормативно-правова база спрямованої на переорієнтацію вищої освіти на входження не лише до європейського освітнього простору з урахуванням інформатизації, але входження в глобальний простір, який передбачає посилення принципу «відкритості суспільства», толерантності, полікультурної спрямованості професійної підготовки мирного співіснування; потребує нормативно-правового удосконалення питання розширення та варіативності професійної підготовки мережі навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку педагогів дошкільної освіти; відкритим залишається питання механізмів визнання наукових ступенів, не розробленими залишаються стандарти.

Таблиця 5. 5.

Освітня політика у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та педагогічних працівників в Україні

	Країни Західної Європи	**Україна**
Пріоритетні завдання професійної підготовки працівників дошкільної галузі	*ціннісно-орієнтаційні напрями*	
	готовність до забезпечення процесів глобалізації та інформатизації суспільства, порозуміння, повага до європейських правових обов'язків в контексті дотримання прав людини, відкритість до різних культур, воля до мирного співіснування, турбота про екологічну рівновагу в Європі та світі, готовність до захисту свободи, демократії та прав людини, воля до забезпечення миру;	інтенсивної європейської інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір, спрямованість професійної підготовки на забезпечення дотримання всіх прав і свобод,
	інституційні пріоритети	
	забезпечення функціонування системи професійної підготовки педагогів у країнах Європи та надання можливості отримання професійної освіти у різних освітніх інституціях з метою забезпечення рівного доступу до високоякісної освіти всіх бажаючих залучитись до професійної діяльності в дошкільній галузі);	відбувається постійний процес оновлення, розширення, розробки, впровадження та застосування інноваційних форм, методів та засобів навчання з урахуванням передового вітчизняного та зарубіжного досвіду педагогічної освіти, що забезпечуватимуть якісне та ефективне формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти
	системно-структурні	
	адаптацію та уніфікацію окремих аспектів функціонування системи професійної підготовки педагогів у різних країнах Європи, взаємовизнання дипломів, визначення змісту освіти, вирівнювання термінів навчання та ступенів освіти)	входження України до Болонського процесу передбачає відповідно децентралізацію закладів, що здійснюють професійну педагогічну підготовку та переорієнтацію на трициклову систему професійної підготовки (бакалавр, магістр,

		доктор)
	технологічно-концептуальні	
	впровадження мультикультурного (полікультурного) підходу, особистісно-орієнтований, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний і до практико-орієнотованого, освіти заснованої на дослідженнях тощо	запровадження європейських підходів до професійної підготовки вихователів та інших працівників дошкільної галузі серед яких: компетентнісний, врахування акмеологічного цілісного підходу, переорієнтацію професійної підготовки на акмеологічні засади, реалізація особистісно-орієнтованої концепції в організації освітнього процесу
	стратегічні	
	уніфікація стандартів педагогічної освіти, їхню розробку, виявлення чинників, пошук механізмів та принципів адаптації стандартів педагогічної освіти до Європейської кваліфікаційної рамки з метою зміцнення зв'язків та налагодження співробітництва у сфері вищої освіти з іншими європейськими країнами)	- розроблена Національна рамка кваліфікацій (НРК), орієнтиром професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів в Україні є також освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), що узгоджені з Національною рамкою кваліфікацій, - стандарти на сучасному етапі перебувають лише на етапі розробки

Відтак, на нашу думку, цінним у контексті реалізації завдань та основних положень Болонської декларації в Україні, стане досвід країн Західної Європи з нормативно-правового забезпечення процесів реформування професійної підготовки дошкільних педагогів. Так, для забезпечення процесу уніфікації професійних вимог до дошкільних педагогів, узгодження принципів управління системою педагогічної освіти, переходу на двофазову систему професійної педагогічної підготовки – організацію двох послідовних ступенів підготовки з співставними термінами, відповідним змістом – у країнах Західної Європи було прийнято низку законів і підзаконних документів:

- у Німеччині з децентралізованим типом адміністративного управління одними із засадничих документів в країні є Типовий закон «Про вищу освіту» і Закон «Про сприяння освіти», проте діюче на кожній федеративній землі Міністерство освіти керується законодавчими ініціативами Постійнодіючої конференції міністерства культури країни; важливим для професійної підготовки дошкільних педагогів був Гамбурзький договір від 14 жовтня 1971 року «Договір між землями Федеративної Республіки Німеччина про уніфікацію в царині шкільної освіти»; в 1967 році рішенням Конференції Міністерства культури було

акредитовано нову спеціальність «Державно визнаний вихователь» та введена «Навчальна програма для вихователів дитячих садків, нянь, сімейних вихователів, вихователів для роботи з молоддю» у освітній процес вищих професійних шкіл з соціальної педагогіки; «Договору між землями Федеративної Республіки Німеччина про уніфікацію в царині шкільної освіти» – Гамбурзький договір від 14 жовтня 1971 року; «Основний закон» від 1990 року; оновлення «Рамкової угоди» від 2002 року, якими було внесено зміни стосовно мети професійної підготовки – взято курс на стандартизацію, «Про освіту та атестацію вихователів дошкільних закладів» у 2002 році; «Стандарти педагогічної освіти» від 22 жовтня 2004 року можуть становити колосальну джерельну базу та бути якісним орієнтиром для аналізу та розробки вітчизняних стандартів дошкільної освіти; у «Рекомендаціях по взаємному визнанню ступенів «бакалавра» і «магістра» у навчальних програмах різних федеративних земель», затверджених Резолюцією Постійної конференції міністрів освіти Німеччини від 2 липня 2005 року можемо знайти механізми уніфікації структурних та процесуальних аспектів професійної підготовки працівників дошкільної галузі в Україні; «Професіонали в дитячому садку» від 2008 року; від 16 жовтня 2008 року встановлено «Загальнодержавні вимоги щодо спільного контенту тематичних досліджень та змісту професійної підготовки у підготовці педагогів» і діючою до 8 вересня 2018 року; Німецьким урядом було ратифіковано «Договори про створення до 2010 року єдиного освітнього простору»;

- у Франції, як в країні з унітарним типом адміністративного управління усі нормативно-правові документи запроваджуються Національним міністерством освіти цікавими для вивчення та аналізу є реформа 1989 року відповідно, до якої уряд Франції прийняв рішення про об’єднання дошкільної та початкової ланки освіти, в результаті чого система охоплювала дітей віком від 2-х до 11-ти років і була поділена на трьохрічний цикл навчання: дошкільний, базовий або основний та цикл розвитку; прийняття пакету реформ від 8 липня 2013 року спрямованих на перегляд академічних вимог та стандартизацію професійної підготовки дошкільних педагогів визначається окремим інтересом оскільки в цих законодавчих ініціативах розроблено дорожну карту з подальшої імплементації Болонського процесу та забезпечення якісної педагогічної освіти;

- у Великій Британії - у 1984 році було засновано Раду з акредитації педагогічної освіти, яка у 1994 році біла замінена на Агенцію з педагогічної підготовки; перспективним для вивчення може стати, що запроваджених з 1998 року, в період з 2005 року до 2010 року введено Інтегровану систему кваліфікацій або Інтегрованої кваліфікаційної рамки (Integrated Qualifications Framework – IQF), метою якої було створення структури еквівалентності кваліфікацій усіх професій, які пов’язані з системою дошкільної освіти; «Єдиний національний навчальний план педагогічної освіти»; важливою освітньою ініціативою було проголошення та впровадження політики «Включення кожної дитини» у 2003 році – урядова ініціатива було представлена трьома документами: Законом «Про дітей» (2004 рік), «Долгяд за дітьми та оплата праці» (14 липня 2009 рік) та шотландський урядовий документ «ГРІФІК» (18 серпня 2014 рік); з 1980-х років було ініційовано кілька освітніх реформи, спрямованих на розвиток кваліфікацій випускників за спеціальностями, пов’язаними із сектором дошкільної освіти – запровадження обов’язкової Бакалаврської освіти дошкільних педагогів та Національної професійної кваліфікації, запровадження Статусу професіонала з дошкільної освіти (EYPS).

3. Завдяки законодавчим ініціативам усфері професійної підготовки дошкільних педагогів змін зазнали: терміни професійної підготовки, освітні ступені та кваліфікації.

Терміни професійної підготовки для здобуття одного з двох основних освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» мають таку тривалість:

- навчання для здобуття бакалаврського ступеню у країнах Західної Європи становить від 3-х до 4-х років на денній формі навчання, і від 3-х до 6-ти – на заочній;

- тривлість здобуття магістерського освітнього ступеня в залежності від спрямованості від 1-го до 1,5 років, якщо магістратура професійного спрямування і від 1,5 років до 2-х при науоквоорієнтованому навчанні на магістратурі.

Звертаючись до питання тривалості професійної підготовки працівників дошкільних навчальних закладів у вітчизняних ВУЗах зазначимо, що в загальному бакалаврська освіта в Україні здобувається впродовж не менш ніж чотири роки, якщо абітурієнт «прийшов зі школи» і від 1,5 до 2,2-2,5 років – якщо це випускник коледжу чи педагогічного училища.

Варіативність кваліфікації у країнах Західної Європи дуже широка і обумовлюється направленістю та специфікою роботи та функціональних обовязків, які виконує дошкільний педагог, тоді як в Україні відповідно до Наказу «Про затвердження освітньо-кваліфікаційних характеристик науково-педагогічних кадрів» перелік представлений лише п’ятьма кваліфікаціями з їхніми дескрипторами, що наочно продемонстровано у порівняльної таблиці «Особливості назв кваліфікацій у країнах Західної Європи» (*табл. 5.6*).

Таблиця 5. 6.

Особливості назв кваліфікацій у країнах Західної Європи

Назви кваліфікацій дошкільних педагогів у країнах Західної Європи	Назви кваліфікацій працівників дошкільної галузі в Україні
Німеччина Працівник дошкільного навчального закладу (Youth/Child Care Worker); Працівник дошкільного виховання (Childcare Workers); Державновизнаний спеціаліст дошкільного виховання (State-approved Child Care Specialist); Вихователь Будинку Песталоцці-Фребеля (Worker Pestalozzi-Frobel-Haus); Державновизнаний педагог (State Recognised Educator); Державновизнаний педагог Академії спеціальної освіти та соціальної роботи (Teacher Specialised Academy for Educational Social Work); Педагог школи спеціальної та соціальної освіти (State Registered Educator Specialised School for Social Pedagogic); Державно акредитований вчитель (State Accredited Teacher) – Соціальний державний працівник-освітянин (State Recognised Social Educator); Соціальний педагог Державного технічного коледжу Соціальної освіти Державновизнаний дошкільний педагог, вихователь або вихователь раннього дошкільного віку (State Recognized «Erzieher» (Educator/Early Childhood Educator)) **Франція** «Дошкільний педагог» (Éducatrice/éducateur de jeunes	вихователь, вихователь дошкільного навчального закладу, вихователі-методтсти дошкільного навчального закладу, директор (завідувач) дошкільного навчального закладу, директор навчально-вихованого комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад»

enfants) «Професор школи» або «шкільний вчитель» (Professeur де écoles) Дошкільні педагоги-педіатри (Puéricultrices -дитячі медсестри, педіатри) Агенти територіальних дошкільних закладів (Agent territorial specialisé des écoles maternelles) Няні по денному догляду за дітьми (assistantes maternelles) Для сфери післядипломної освіти у Франції готують «інструкторів педагогічного персоналу» **Велика Британія** Дошкільний педагог зі Статусом кваліфікованого вчителя (Early years teacher with QTS status) Педагог по роботі з дітьми раннього та дошкільного віку зі Статусом дошкільного педагога (Early Years Professional with EYP status) Педагог по догляду за дітьми раннього дошкільного віку з різними назвами посад: дитячі медсестри/педагоги по догляду за дитиною, працівники-асистенти, педагоги по супроводу тощо), Педагог дошкільної та початкової освіти (Teacher (preschool and primary)) Педагог з раннього дитинства, практик/менеджер та практик по денному догляду за дітьми дошкільного та раннього дошкільного віку (Early years lead practitioner/manager & Early years and daycare practitioner) Керівник центру по догляду за дітьми (Childcare centre leader/practitioner) Няня, асистент педагога (Nursery assistants/teaching assistants)	

Відтак, перспективним буде розширення переліку кваліфікацій працівників дошкільної освіти в Україні з урахуванням західноєвропейських кваліфікацій, оскільки за такою варіативністю кваліфікацій – різні дескриптори та відповідно зміст професійної підготовки. Більш того звернення до досвіду розробки назв кваліфікацій забезпечуватиме реалізацію європейської концепції «широкого доступу до здобуття професійної педагогічної освіти для всіх» в Україні.

4. Порівняльний аналіз особливостей адміністративного управління, мережі освітніх установ, кваліфікаційні вимоги та назви спеціальностей дозволить визначити перспективи розвитку системи професійної педагогічної освіти в побудові ефективної управлінської взаємодії між структурними компонентами, розширити перелік освітніх установ, які можуть забезпечувати професійну освіту не лише в межах вищих навчальних закладів, удосконалити кваліфікаційні вимоги, розширити перелік спеціальностей.

Аналіз особливостей функціонування систем професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи дозволив встановити, що вона є децентралізованою в Німеччині, що обумовлене адміністративним устроєм країни. Проте, на загальнодержавному рівні визначається підпорядкованістю Постійнодіючій конференцій Міністерства культури Німеччини, як органу, яким задаються тенденції у сфері освіти і культури.

На основі зіставного аналізу представленого у Табл. 5.6 можемо зазначити що система професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині визначається децентралізованим характером управління, тоді як для Франції, Великобританії та

України традиційним є централізована взаємодія між державними органами управління та освітніми закладами, що здійснюють професійну підготовку.

Водночас відмітимо, що для вітчизняної системи професійної педагогічної освіти характерною є тенденція децентралізації, що знайшла своє відображення у новій редакції Закону «Про вищу освіту» від 7 липня 2014 року [Закон України «Про вищу освіту»]. Знову констатуємо обмеженість та вузкість мережі освітніх закладів, які здійснюють професійну підготовку дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні. Проте, зазначимо, що спільними у цьому блоці є наявність вищих навчальних закладів – коледжів, інститутів, університетів, міських інститутів післядипломної освіти, інститутів (*див. табл. 5.7*).

Таблиця 5. 7.

Мережа освітніх інституцій професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та працівників дошкільної освіти в Україні.

Країни Західної Європи	Україна
Німеччина: професійні коледжі та школи, гімназії, вищі педагогічні школи, які прирівнюються до університетів, педагогічні інститути, професійні академії та університети; *Франція*: педагогічні коледжі, Інститут університетського типу з підготовки педагогів; *Велика Британія:* інститути, коледжі, навчально-дослідні інститути та університети, коледжі університетського рівня, Департамент інновацій вищої школи і кваліфікацій, *Німеччина*: центри підвищення кваліфікації (педагогічні центри), регіональні професійні академії із соціальної педагогіки, Приватна заочна школа імені Вільгема Бюхнера в м. Дармштадт, Німецький інститут заочних курсів, міські інститути удосконалення вчителів *Франція:* Вищі навчальні заклади з підготовки професіоналів освіти, інститути додаткової педагогічної освіти і Національний центр педагогічної документації, Регіональні центри педагогічної документації. *Велика Британія*: інститути, навчально-дослідні інститути та університети	педагогічні училища та коледжі, інститути, університети, інститути підвищення кваліфікації, інститути післядипломної освіти, навчально-дослідні інститути, центри підвищення кваліфікації, центри практичної підгтовки

Джерело: систематизовано автором на основі аналізу особливостей функціонування систем професійної педагогічної підготовки кадрів дошкільної освіти в країнах Західної Європи та Україні.

Відтак, перспективу вбачаємо в подальшому розвитку мережі освітніх інституцій працівників дошкільної освіти в Україні альтернативними існуючим закладими: наприклад прототипами німецьких фахових або професійних шкіл соціальних педагогів (технікуми соціальної педагогіки); технічні школи, вищі професійні школи, вищі педагогічні школи, центри професійної підготовки та перепідготовки, центри транскультурної педагогіки, характерні для країн Західної Європи, регіональні професійні академії із соціальної педагогіки, приватні заочні школи; можна піти за аналогом французького досвіду та об’єднати всі навчальні заклади професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в один великий конгломерат, як генеруючий центр передових педагогічних ідей, який уніфіковано

регулює систему професійної педагогічної освіти; цікавими є британські школи університетського типу.

Порівняльний аналіз процесуального аспекту, представленого у Розділі 4 та 5, зокрема дидактичного блоку (організаційно-педагогічного забезпечення) професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні охоплює порівняння змістового наповнення навчальних планів (перелік дисциплін, їх назви, орієнтовний зміст), провідних форм та методів.

Для порівняльного аналізу обрано такі заклади: Гайдельберзький педагогічний інститут Німеччини (м. Гайдельберг) [496], Гарвардська вища школа освіти у Великій Британії [619] та Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань) [630] як приклади університетів з державним фінансуванням; Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ) [518] як приклади відповідно громадського (релігійного) та муніципального вищих навчальних закладів. Аналізувались навчальні плани та програми підготовки бакалаврів (3-4 роки навчання) та магістрів (2 роки навчання), як пріоритетних освітніх ступенів освіти майбутніх працівників дошкільної галузі, оскільки за положеннями Болонської декларації ці ступені є основними та мінімально достатнім для формування професійної компетентності педагога дошкільної освіти. Компаративний аналіз здійснювався на основі навчальних планів 2015-2016 рр.

Першим компаративному зіставному аналізу підлягатиме ***зміст професійної підготовки дошкільних педагогів*** країнах Західної Європи. Як засвідчив аналіз процесуального блоку професійної підготовки дошкільних педагогів, в цілому зміст професійної підготовки бакалаврів дошкільної освіти у країнах Західної Європи, зміст програм загально педагогічного циклу складають історія освіти, педагогіка, психологія, основи організації освітнього процесу, освітня політика, соціальна педагогка, інтеркультурна педагогіка та інші; безпосередньо професійного блоку – дошкільна освіта, методики навчання дошкільнят; організація та управління дошкільними навчальними закладами, менеджмент; загальні – філософія, історія, державотворення та право, вивчення іноземних мов і т.д (див. табл 5.8).

Таблиця 5. 8.

Зміст професійної підготовки бакалаврів та магістрів дошкільної освіти у країнах Західної Європи та Україні

Освітній ступінь	Бакалавр	Магістр
Хайдельберзький педагогічний інститут (м. Гайдельберг, Німеччина)	«Діагностика та наукові методи», «Співбесіда, навчання і консультації з батьками», «Розвиток і забезпечення якості в установах», «Правові та економічні контексти», «Здоров'я і харчування», «Діагностика соціальної поведінки», «Багатомовність, міграція та міжкультурна взаємодія», «Запобігання: регулювання та трансформація соціалізації в групі», «Розвиток мовних і когнітивних навичок», «Ранній розвиток», «Методика навчання математики, мовленню, мистецтво», «Філософія», «Релігія», «Соціологія», «Організація розвитку дітей раннього та дошкільного віку в дитячих садках», «Організація діяльності в дошкільній	До переліку дисциплін додаються «Вступ до наукової роботи», а також шість модульних курсів підвищеного типу, чотири з яких «профілюючий модуль» та два модульні курси з «додаткового модулю»

	установі»	
Французький Університетський інститут педагогічної освіти	«Вступ до професії вчителя», «Материнська школа», «Навчання дітей емігрантів», «Філософія освіти», «Історія педагогіки і соціологічні аспекти освіти», «Психології», «Конкретні соціально-економічні і культурні проблеми регіону», «Конкретні соціально-економічні і культурні проблеми регіону»	До переліку дисциплін додаються модульні курси «педагогічна діагностика», «Моніторинг якості освіти», «Наукові дослідження», «Основи здійснення досліджень»
Університет м. Нотінгем (Британія)	«Історія освіти», «Цілі освіти», «Навчання та розвиток», «Навчання грамоти та розвиток мови», «Навчання математики», «Навчання та ІКТ», «Професійний розвиток», «Навчання та розвиток здібностей», «Куррикулум та політика знань», «Інклюзивна освіта», «Основи наукових досліджень: здійснення дослідження», «Оцінювання в освіті»	
Університет Кумбрія м. Каліcл (Британія)	«Вступ у дошкільну освіту та розвиток», «Рефлективна практика та навчальні навички», «Куррикулом дошкільної освіти», «Дитяча гра та мислення», «Збереження здоров'я дитини в дошкільні роки», «Дитина і виховання в сім'ї», «Подальше вивчення розвитку дитини», «Створення навчального середовища», «Задоволення потреб дитини», «Основи анатомії та антропології дитини», «Основи наукових досліджень», «Професійні агенції та багатовекторність професійного розвитку»	
Едінбургзький університет (м. Едінбург, Британія)		Комплексний модульний блок «Дитина і дошкільне дитинство», «Професійний розвиток», «Розвивальне середовище», «Розвивальне навчання», «Збереження здоров'я дітей», «Соціологія», «Дитина та її права», «Проектна діяльність»
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань, Україна)	Психологія загальна, Психологія педагогічна Етнопсихологія Вступ до спеціальності «Дошкільна освіта» із ознайомлювальною практикою Інформаційно-комунікаційні технології в галузі «Освіта» Педагогіка загальна Основи наукових досліджень Історія психології Основи інклюзивної освіти Основи дефектології та логопедії Соціальна психологія	**Психолого-педагогічна підготовка** Організація і керівництво дошкільною освітою Актуальні проблеми сучасних досліджень дитячої психології Актуальні проблеми сучасних досліджень дошкільної педагогіки Методика викладання фахових дисциплін у ВНЗ Актуальні проблеми сучасного дитинства **Науково-предметна**

	Навчання і виховання в різновікових групах Соціальна педагогіка Інноваційні технології в освіті Теорія і методика діяльності сімейного педагога Психолого-педагогічні засади гендерної соціалізації Превентивна педагогіка **Науково-предметна підготовка** Педагогіка дошкільна Психологія дитяча Історія дошкільної педагогіки Частина 1 Методика проведення занять з народознавства Частина 2 Методика навчання української мови а ДНЗ з російськомовним режимом Теорія та методика фізичного виховання Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва Дошкільна лінгводидактика Частина 1 Література для дошкільників з практикумом виразного читання Частина 2. Методика навчання дітей іноземної мови Художня праця та основи дизайну Основи теорії гендерного виховання Теорія та методика музичного виховання Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям Комп'ютерні технології в роботі з дітьми Частина 1. Педагогіка дітей раннього віку Частина 2 Навчальна практика в групах раннього віку Частина 3 Виробнича практика в групах раннього віку Теорія і методика співпраці з родинами Навчання рідної мови в полікультурному середовищі Курсова робота з психології дитячої, педагогіки дошкільної* Курсова робота з фахових методик дошкільної освіти*	**підготовка** Основи дистанційного навчання в дошкільних установах Психологія вищої школи Педагогіка вищої школи Методологія наукових досліджень в галузі Основи компаративістики Психологія управління Основи психологічної експертизи в освіті Інклюзивна педагогіка Технології виховної роботи з дошкільниками Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованих дітей
Київський університет імені Бориса	Педагогіка, Психологя, «Вступ до спеціальності» «Основи медичних знань», «Рукоділля з методикою», «Анатомія і	«Організація і управління в дошкільній освіті», «Методика фізичного

Грінченка (м. Київ)	фізіологія дитини», «Дошкільна лінгводидактика», «Історія дошкільної педагогіки», «Дошкільна педагогіка», «Психологія дитяча», «Психологія дитячої творчості», «Основи природознавства», «основи образотворчого мистецтва з методикою», «Компютерні технології в роботі з дітьми дошкільного віку», «Художня праця та основи дизайну», «культура мовлення та виразне читання», «Теорія та методика формування елементарних метематичних уявлень», «Теорія і методика музичного виховання», «Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти», «Теорія та методика співпраці з родинами», «Інклюзивна освіта», «Основи наукових досліджень», «Альтернативні технології дошкільної освіти», «Проектна діяльність за програмою «Дитина»«	виховання дітей дошкільного віку», «Упарвління логіко-математичним розвитком дітей дошкільного віку», «практикум з організації ігрової діяльності», «Інклюзивна освіта», «Організація співпраці з батьками та іншими соціальними інститутами», «Орагнізація і керівництво фінансово-господарською діяльністю ДНЗ», «Сучасні технологіх в дошкільній освіті», «Альтернативні технології дошкільної освіти», «Інноваційні технології навчання», «Проектна діяльність», «Моніторинг якості дошкільної освіти», «Основи педагогічних досліджень»,

За даними талбиці 5.8 можна, відмітити, що змістове наповнення професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та України характеризується наявністю багатьох спільних за змістовим наповненням програм, варіативністю. Як європейськими так і вітчизняними вищими навчальними закладами базова підготовка передбачає вивчення дошкільної педагогіки, психології, методик, фізіології, соціокультурних особливостей; магістерська ж програма здійснюється за двома напрямами – професійним та науковим. Важливо зазначити, що в змістовому наповненні вітчизняні вищі навчальні заклади нічим не поступаються, і, навіть, мають ширший та конкретизованіший перелік навчальних дисциплін, що в даному аспекті виступає позитивною тенденцію. Водночас, перспективним для змісту вітчизняної професійної підготовки працівників дошкільної освіти з урахуванням західноєвропейських програм може бути розширення змісту такими навчальними дисциплінами циклу професійної підготовки (на вибір освітнього закладу):

а) на бакалавраті – «Діагностика та наукові методи», «Співбесіда, навчання і консультації з батьками», «Розвиток і забезпечення якості в установах», «Правові та економічні контексти», «Здоров'я і харчування», «Діагностика соціальної поведінки», «Багатомовність, міграція та міжкультурні зв'язки», «Запобігання: регулювання та трансформація соціалізації в групі», «Ранній розвиток», «Материнська школа», «Навчання дітей емігрантів», «Філософія освіти», «Конкретні соціально-економічні і культурні проблеми регіону», «Історія освіти», «Цілі освіти», «Професійний розвиток», «Навчання та розвиток здібностей», «Куррикулум та політика знань», «Оцінювання в освіті», «Рефлективна практика та навчальні навички», «Куррикулом дошкільної освіти», «Створення навчального середовища», «Задоволення потреб дитини», «Професійні агенції та багатовекторність професійного розвитку».

б) на магістратурі – «Дитина і дошкільне дитинство», «Професійний розвиток», «Розвивальне середовище», «Розвивальне навчання», «Дитина та її права».

На окрему увагу в процесуальному блоці професійної підготовки працівників дошкільної освіти заслуговує виокремлення форм та методів, представлених у таблиці узагальнених форм, методів та засобів професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні, представлених у талиці 5.9.

Таблиця 5.9

Форми, методи та засоби професійної підготовки бакалаврів та магістрів дошкільної освіти у країнах Західної Європи та Україні

	Країни Західної Європи	**Україна**
Форми	- *лекції* – відкриті лекції, лекції-презентації, лекції-дискусії, лекції-обговорення, лекції ток-шоу, проблемні лекції, лекції-практикуми, лекції-тренінги; - *практичні* – проведення практичних занять із залученням представників засобів масової інформації; - *семінари* – теоретично орієнтовані класичні семінари, семінари-практикуми, - *міні-викладання, спід-тренінги та майстер-класи;* - *участь в конференціях різних рівнів;* - *різні види практик* – пасивна діагностична практика, практика з професійної комунікації, практика з оцінювання та діагностики в дошкільній освіті, професійна виробнича	- *лекції* (традиційні, інтерактивні, проблемні, лекції-диспути, підсумкові, тематичні, лекції-практикуми); - -семінари (семінари-каруселі, семінари-тренінги, круглі столи, ділові та рольові ігри, семінари-діалоги і т.д.), практичні заняття (майстер-класи, презентація фрагментів занять, розробок, проектування тощо), педагогічна практика (пасивна і активна); участь студентів у науково-практичних заходах); - *участь конференціях*, семінарах, тренінгах, олімпіадах по спеціальності, конкурсах студентських наукових робіт, окремих наукових проектах; різні види практики – виховна, діагностична, ознайомлювальна, консультативна, профілактична, виробнича, кваліфікаційна, переддипломна, асистентська; - ректорські контрольні роботи, модульні контрольні роботи та тести, електронне тестування, спід-тести
Методи	**Німеччина**: проблемна ситуація, ігрові, технології колективної та групової діяльності, аналіз теоретичних концепцій, представлених у формі вербальних прикладів в процесі навчання в університеті чи вищій школі; демонстрації освітньої концепції на прикладах художньої літератури чи перегляду кінематографічних фільмів, пов'язаних з освітньою діяльністю педагога (фільми «Посмішка Монолізи», «Я - вчитель» та ін.); організації професійної підготовки основаної на рольових та ділових іграх, моделювання конкретних професійних ситуацій; аналіз та інтерпретація власних відео-матеріалів; перевірці самостійно розробленої теоретичної концепції засобами експериментування; міні-викладанні в процесі професійної підготовки; аналіз та рефлексія	*традиційних методів* професійної підготовки вихователів та інших працівників дошкільної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка: а) наочні – демонстрація наочності, схем, таблиць, малюнків, техніки виконання, зразків роботи студентів, результатів наукових досліджень, які мають матеріальні втілення (наукові публікації, винаходи, поробки тощо); презентація навчального матеріалу у формі роздрукованої програми, лекції, змісту семінару, презентація фрагменту заняття за принципом «проведи за аналогією» та інші; б) словесні – бесіда, пояснення, повторення, розучування, приклад «власного досвіду», індивідуальний та груповий або колективний аналіз педагогічних ситуацій, проведення аналогій, постановка та розв'язання викладачем разом зі студентами різних педагогічних ситуацій; в) практичні – вправляння, методи відеозапису занять (фрагментів) та їх аналізу, метод

	власного досвіду педагогічної діяльності **Франція**: інтерактивної взаємодії навчання, персоналізоване, проблемне, тьюторське навчання, технологія кейс-стаді, робота в малих групах, сучасні інформаційні технології навчання, дистанційне навчання, метод рефлексії, обмін думками з іншими студентами в «еталонних» груп, метод «від теорії до практики», інтерактивна взаємодія, комунікація, робота в группах у формі «змійка», «лінійка», «карусель»; **Велика Британія:** демонстрація, інтерактивна презентація (Smart Power Point, Prezi), роз'яснення, індивідуальні та групові тренінги, комунікативні вправи, робота в групах, міні-викладання, інтерактивні рольові та ділові ігри, метод проведення «наукових досліджень», проблемно-пошуковий метод,	стимуляції, метод стимулювання та провокативної діяльності, порт фоліо, кейс-метод; демонстративні таблиці, схеми, малюнки, наявність класичної дошки, навчально-методична література, результати науково-дослідної роботи викладачів та студентів, проекти, навчально-демонстративні матеріали
Засоби	Узагальнений комплекс засобів по всіх країнах: *екранні* – транспарант, діафільми, діапозитиви; *засоби слухової наочності* – компакт-диски, аудіокасети, карти пам'яті; моделі, муляжі; *наочно-слухові (аудіовізуальні)* засоби навчання – діафільми із звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти; *друковані* засоби: таблиці картини,схеми, зображення; комп'ютер, інтерактивні дошки, інтерактивні методи роботи в електорному середовищі засобами «Smart-notebook», дистанційне навчання, яке базоване на платформі Moodle тощо	Традиційні – демонстративні таблиці, схеми, малюнки, наявність класичної дошки, навчально-методична література, результати науково-дослідної роботи викладачів та студентів, проекти, навчально-демонстративні матеріали; ІКТ-засоби – *засобів ІКТ групи* невід'ємними є наявність комп'ютерних аудиторій, укомплектованість яких передбачає наявність достатньої кількості комп'ютерів для роботи студентів, мультимедійних Smart-дошок, якісного ліцензійного програмного забезпечення, проекторів або графо проекторів, необхідні для якісного зображення на екранах та дошках додаткові засоби регуляції освітлення в аудиторіях, вільний та безкоштовний доступ до Інтернету та його ресурсів тощо.

Як свідчать дані компаративної таблиці у формах, методах та засобах цілісного процесу формування професійної компетентності працівників дошкільної освіти можна також констатувати позитивну динаміку, що проявляється у наявності широкого спектру та варіативності процесуальних аспектів освіти працівників дошкільної галузі. Так само як і в змістовому аспекті можемо відмітити, що система професійної підготовки працівників дошкільної освіти в Україні характеризується актуальністю, валідністю та конкурентоспроможністю. Однак, збагачення та розширення процесуального блоку професійної підготовки педагогів дошкільної освіти у Україні можуть слугувати такі маловідомі форми організації педагогічного процесу: відкриті лекції, лекції ток-шоу, лекції-практикуми, лекції-тренінги; проведення практичних занять із залученням представників засобів масової інформації- *міні-викладання, спід-тренінги та майстер-класи; участь в*

конференціях різних рівнів; урізноманітнення видів *практик* – практика з професійної комунікації, практика з оцінювання та діагностики в дошкільній освіті.

Цікавими для застосування та інноваційними будуть такі методи: аналіз теоретичних концепцій, представлених у формі вербальних прикладів в процесі навчання в університеті чи вищій школі; демонстрації освітньої концепції на прикладах художньої літератури чи перегляду кінематографічних фільмів, пов'язаних з освітньою діяльністю педагога, аналіз та інтерпретація власних відео-матеріалів; перевірці самостійно розробленої теоретичної концепції засобами експериментування; міні-викладанні в процесі професійної підготовки; аналіз та рефлексія власного досвіду педагогічної діяльності, методи персоналізованого та проблемного, тьюторського навчання, метод рефлексії, обмін думками з іншими студентами «еталонних» груп, метод «від теорії до практики», комунікація, робота в групах у формі «змійка», «лінійка», «карусель»; метод проведення «наукових досліджень», проблемно-пошуковий метод.

Серед засобів варто зупинити увагу на: *екранні* – транспарант; *наочно-слухові (аудіовізуальні)* засоби навчання – діафільми із звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти; *інтерактивні цифрові* засоби «Smart-notebook», дистанційне навчання, яке базоване на платформі Moodle та інші.

Наступний аспект компаративного аналізу – післядипломна освіта педагогічних кадрів. Процес підвищення кваліфікації дошкільного педагога визначає мету й завдання фахового зростання як розвиток його професійної компетентності в умовах забезпечення мобільності креативності, інтеграції і культури особистості як критеріїв її розвитку та самовдосконалення. В Україні система післядипломної педагогічної освіти є не просто системою підвищення кваліфікації, а єдиним механізмом переорієнтації педагогів щодо змісту, форм навчання, системи ціннісних орієнтирів, засобів комунікації [283]. Післядипломна освіта спрямована на підвищення професійного рівня відповідно до сучасних стандартів і державних чи приватних закладів та засобами самоосвіти й керується державними стандартами [278, с. 34]. Структурний аналіз уможливлює визначення таких основних елементів системи післядипломної освіти педагогічних працівників дошкільної галузі в Україні як: курси підвищення кваліфікації вчителів, стажування, спеціалізація та перепідготовка педагогічних кадрів [278]. Ці структурні елементи взаємопов'язані та вирішують спільне завдання – підвищувати якість професійної підготовки вчителів відповідно до вимог державних і світових стандартів. У міжкурсовий період дошкільні педагоги підвищують свою професійну компетентність, приймаючи участь у науково-практичних конференціях і семінарах та займаючись самоосвітою (*див. табл. 5.1*0).

Таблиця 5.10

Форми, методи та засоби професійної післядипломної освіти працівників дошкільної галузі в країнах Західної Європи та Україні

	Країни Західної Європи	**Україна**
Форми	Німеччина: чотирьох-п'яти семестрові курси, професійний розвиток на місцях роботи; Франція: 36-ти тижневе безперервне навчання, короткотривалі 4-ох тижневі курси, конференції, методичні ради, симпозіуми, дистанційне навчання, семінари з батьками вихованців;	лекції, семінари, практикуми, участь переважно у вітчизняних науково-практичних конференціях, проектах, професійних конкурсах, залучення до дослідницької діяльності, проведення експерементальних досліджень на базі дошкільних

	Велика Британія: короткотривалі курси підвищення кваліфікації та сертифікація по їх завершенню, курси, семінари, лекції, тренінги, конференції, взаємне відвідування занять, які проводять колеги, відвідування майстер-класів, літні школи, відвідування та практика в освітніх центрах. Популярності в усіх країнах набуло стажування в різних освітніх закладах поза межами країни, спеціалізоване або безпосереднє професійне навчання, коучинг, консультації, спільнота професіоналів	навчальних закладів
Методи	аналіз особливостей дитячої субкультури та контингенту дітей, залучених до освітнього процесу, який організовує та здійснює педагог; безпосереднє спостереження за практичним досвідом колег; короткотривалі дослідження в межах однієї групи; аналіз статистичних даних про загальний стан розвитку дітей; створення дослідницьких груп; участь в процесі розробки або вдосконалення (проектування або розробки) нових навчальних програм або підручників	Моделювання і обговорення педагогічних ситуацій, науково-методичні та практичні семінари для викладачів, психоаналітичні вправи, методи продукування ідей, синектики, проектів, сінквейни, дискусії, круглі столи, ділові та рольові ігри, популяризація та залучення педагогів до різноманітних форм творчості, педагогічні читання, проблемно-моделюючі заняття, робота у фокус-групах, педагогічних майстернях та лабораторіях
Засоби	Аналогічні тим, які застосовують в вищих навчальних закладах країн Західної Єврпи	Засобами ефективної професіоналізації є Авторські спецкурси та програми («Розвиток професіоналізму вихователів ДНЗ», «Тайм-менеджмент у роботі вихователя ДНЗ», «Підвищення професійного статусу дошкільного працівника засобами інформаційно-комунікаційних технологій» та інші); збагачення змісту дисциплін концепціями професійного саморозвитку, розроблення програм особистісно-професійного зростання вихователів, засоби ІКТ, наочно-ілюстративні

У змісті післядипломної освіти перспективними для впровадження вважаємо такі британські програми, як: Школоорієнтовані програми педагогічної освіти, які передбачають педагогічну освіту та розвиток для працюючих педагогів, аспірантів, завершення програми також передбачає отримання Статусу кваліфікованого вчителя; програми «Спочатку навчати» «Teach first», які спрямовані на підготовку «лідерів завтрашнього дня», програма педагогічної освіти для випускників шкіл, дозволяє випускникам, отримати кваліфікацію вчителя під час безпосередньої професійної діяльності, програма зареєстрованої педагогічної підготовки тих, хто залучений до іншої сфери діяльності чи професії і має бажання стати вчителем, проте не може дозволити собі очної форми навчання; інша категорія – професійна підготовка осіб, які працюють в якості не сертифікованого педагога у системі освіти і здобувають кваліфікації, програма п***едагогічної освіти для попередньо дипломованих вчителів***, які за певних причин не працювали за спеціальністю впродовж певного періоду; Особливий науковий інтерес становить запровадження ***програми педагогічної освіти для педагогів із закордону***, що надає можливість

педагогам з країн Європейського союзу та інших країн Європи отримати професійну підготовку та сертифікати професійної педагогічної освіти.

Серед форм можна виокремити – професійний розвиток на місцях роботи, семінари з батьками вихованців, відвідування та практика в освітніх центрах, стажування в різних освітніх закладах поза межами країни, коучинг, спільнота професіоналів; серед методів – аналіз особливостей дитячої субкультури та контингенту дітей, залучених до освітнього процесу, який організовує та здійснює педагог, короткотривалі дослідження в межах однієї групи; створення дослідницьких груп; участь в процесі розробки або вдосконалення проектування або розробки нових навчальних програм чи підручників.

Здійснений порівняльний аналіз дозволив встановити, що стратегія розвитку професійної освіти дошкільних педагогів в Україні зорієнтована насамперед на удосконалення системи дошкільної освіти в цілому, а саме на: розширення мережі дошкільних навчальних закладів, яка забезпечуватиме формування вимог роботодавців до майбутніх фахівців дошкільної галузі; на забезпечення можливостей здобуття вищої освіти некваліфікованих працівників дошкільних навчальних закладів, що сприятиме підвищенню рівня професійної компетентності вихователів; впровадження оновленого стандарту дошкільної освіти, що забезпечуватиме якість дошкільної освіти та служитиме механізмом для інтеграції різних освітніх ліній тощо. Для вітчизняної системи професійної підготовки працівників дошкільної сфери, як і для системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи стратегія подальшого розвитку вбачається в загальноєвропейській інтеграції, що сприятиме вдосконаленню програм професійної підготовки у дошкільній освіти, розробці нових орієнтирів для рівня освіченості дітей дошкільного віку. Одним із пріоритетних напрямків стратегічного розвитку професійної освіти працівників дошкільної освіти в країнах Західної Європи є формування іншомовної компетентності, що забезпечуватиме професійну мобільність в межах західноєвропейських країн та за їх межами.

Конструктивний компаративно-змістовий аналіз систем професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та працівників дошкільної освіти в Україні дозволяє стверджувати, що вітчизняна теорія і практика професійної педагогічної освіти, спрямованої на формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти, характеризується актуальністю, валідністю та високою конкурентоспроможністю.

Однак, окремі аспекти процесу цілісної підготовки працівників дошкільної освіти в Україні все ж потребують доопрацювання. Так, подальшої розробки та розвитку потребують концептуальні засади у напрямі запровадження нових інноваційних підходів; подальшого розвитку потребує освітня політика країни у сфері професійної педагогічної підготовки, дошкільної освіти – прийняття нормативно-правового забезпечення, розробку Національної рамки кваліфікації педагога дошкільної освіти, розробку та запровадження Стандартів професійної компетентності працівників дошкільної освіти відповідно до вимог Європейської кваліфікаційної рамки, перехід на дворівневу підготовку педагогів дошкільної освіти – бакалавр, магістр; розширення переліку кваліфікацій – питання, пов’язане з розширенням мережі освітніх інституцій професійної підготовки працівників системи дошкільної освіти.

Окрім того, ішомовна стратегія професійної освіти майбутніх фахівців дошкільної освіти в Україні хоча і не залишена поза увагою науковців і практиків, все ж і досі проблемним та гострим питанням є якісна іншомовна освіта. Спільною стратегією для України та країн Західної Європи є розширення мережі освітніх навчальних закладів різного типу і форм власності для забезпечення рівних

можливостей здобуття професійної педагогічної освіти. Спільністю визначається постійна розробка стандартів професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні. Відмінність у цьому аспекті визначається у тому, що європейські науковці та практики працюють над удосконаленням компетентнісно орієнтованих стандартів, а вітчизняні працюють у напрямі розробки стандартів відповідно до ЄКР. Проте, виокремлені спільні та відмінні аспекти професійної підготовки працівників дошкільної освіти не претендують на абсолютну їх вичерпність, цей поділ та виокремлення є умовним і в подальшому може бути вдосконаленим та доповненим. Для дослідження цей умовний поділ є важливим оскільки забезпечує якісний аналіз та визначення позитивного західноєвропейського досвіду для адаптації його в умовах вітчизняної системи професійної освіти вихователів, сприяє визначенню структурних елементів розробки валідної концептуальної моделі професійної підготовки дошкільних педагогів в Україні з урахуванням зарубіжної практики.

Підсумовуючи, важливо відмітити, що у процесуальному аспекті професійної підготовки педагогічних працівників дошкільної галузі фундаментальністю характеризуються зміст, форми, методи та засоби. Виступаючи факторами якості здійснення професійної підготовки сучасних педагогів, в цілому вони можуть слугувати перспективною платформою як для вітчизняної так і для зарубіжної теорії і практики вищої педагогічної освіти.

5.3. Розробка перспективної моделі професійної підготовки дошкільних педагогів

Здійснений компаративний аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, визначення фрагментів перспективного для впровадження досвіду забезпечення якісної професійної педагогічної освіти дошкільних педагогів та ефективної системи професійної підготовки, спрямованої на формування професійної компетентності, створює підстави удосконалення існуючих моделей професійної підготовки працівників дошкільної освіти, а саме – розробку інтегрованої перспективної моделі формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти в Україні з урахуванням теорії і практики країн Західної Європи. Модель базується на сучасних парадигмах освіти, співвідноситься з загальноєвропейськими вимогами професійної освіти, відповідає суспільному запиту, має практико- та дослідницькоорієнотований зміст, охоплюючи сучасний арсенал форм, методів та засобів реалізації завдань якісної безперервної професійної освіти педагогічних кадрів.

В розробці інтегрованої моделі професійної підготовки дошкільних педагогів окреслені критерії порівняльного аналізу забезпечували виокремлення таких базових структурних компонентів як: методологічна компонента професійної підготовки (концепції, теоретико-методичні підходи та європейсько-орієнтована освітня політика); процесуальна компонента (управлінський блок – адміністрування та форми здобуття освіти, дидактичний блок – змістовий (мета представлена стандартами, зміст, який реалізується у програмах і планах) форми та методи організації професійної підготовки); результативна компонента (формування висококваліфікованого практико- та дослідно- орієнтованого, мобільного в межах країни та поза її межами педагога дошкільної освіти зі сформованим комплексом професійних компетентностей відповідно до європейських стандартів, що передбачає комптентнісний блок та стратегічний блок), критеріально-оцінна компонента (вихідні характеристики професіонала дошкільної освіти).

Новітні наукові дослідження феномену формування професійної компетентності передбачають не лише визначення розуміння та потрактування і характеристику структури, але й виокремлення стратегічної мети здійснення професійної підготовки у контексті завершення цього процесу.

Методологічну компоненту інтегрованої перспективної моделі професійної підготовки педагогів дошкільної освіти складають такі наукові концепції та теретико-методичні підходи:

гуманістичний; культурологічний; компетентнісний, технологічний, інформаційно-комунікативний та інформаційно-комунікаційний, практико- та дослідницько- орієнтовані підходи, модульна концепція, пов'язана з інтегрованим підходом, концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії, реалізуються в діалогічному підході, що оснований на концепції, коуч-підході, у так званому підході «один постріл», або «флеш-підхід»; ГРІФІК- підхід.

Освітня політика також виступає концептуальною засадою, оскільки визначає стратегічні напрями професійної підготовки, опираючись на запити суспільства.

Процесуальна компонента, до якої входить управлінський та дидактичні блоки відображає цілісність системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти у контексті функціонування педагогічної освіти у межах держави. Так, адміністрування може бути централізованим, децентралізованим та частково децентралізаванми за зразком відповідно країн Західної Європи – Франція, Велика Британія, Німеччина.

Відповідно до Міжнародної бази визначення освіти функціонує три основних форми здобуття професійної освіти – формальна, неформальна та інформальна. Важливо також враховувати наявність моделей здобуття професійної освіти: паралельна, поступова чи інтегрована.

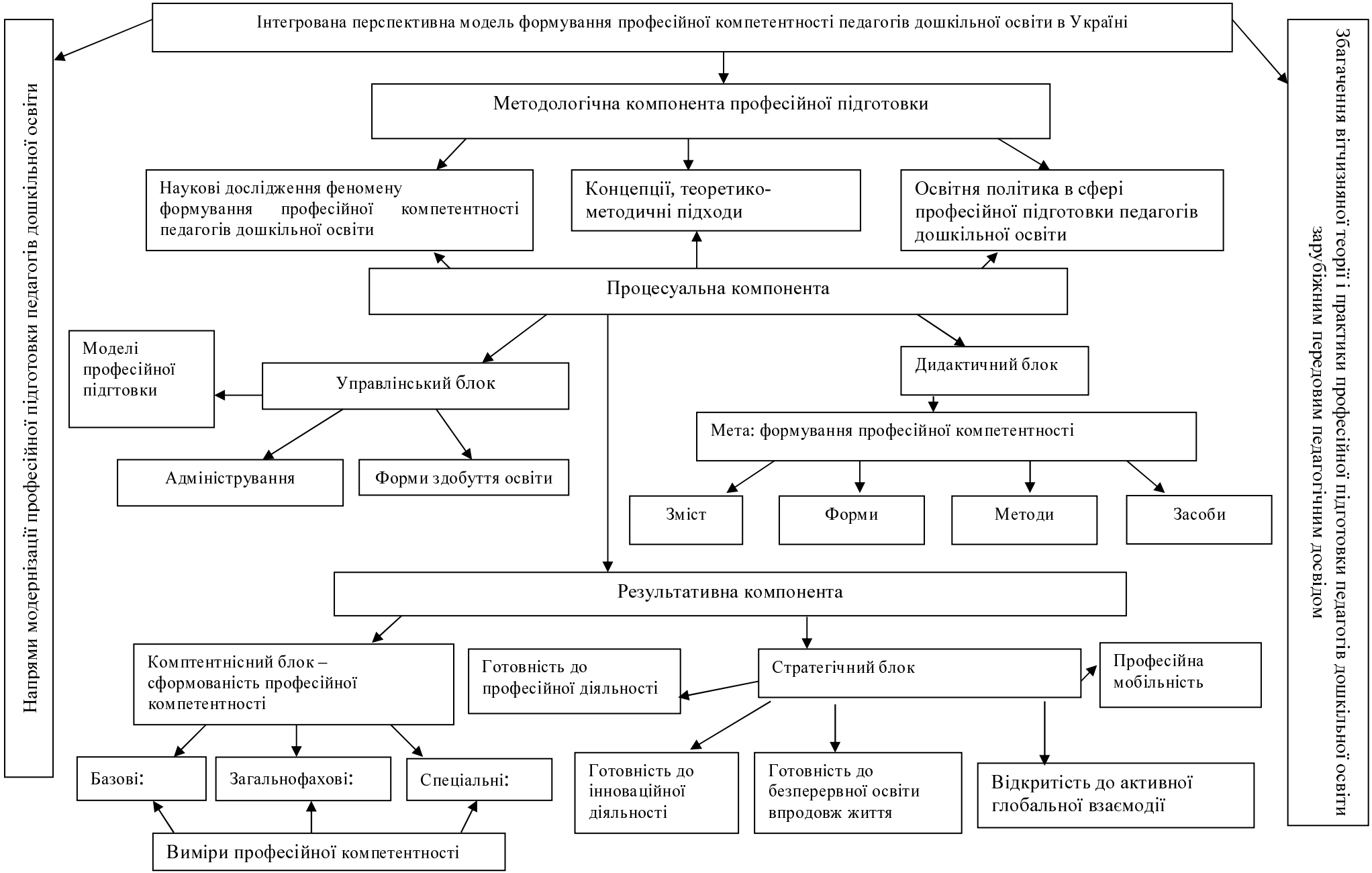
Функціонування дидактичного блоку тісно пов'язане з управлінським, з огляду на те, що останній визначає змістовий та організаційний аспекти формування професійної компетентності педагога дошкільної освіти – в яких соціально-педагогічних умовах буде здійснюватись цей процес.

Зміст визначається сучасними оновленими програмами професійної підготовки, перспективними з яких можуть бути:

а) на бакалавраті – «Діагностика та наукові методи», «Співбесіда, навчання і консультації з батьками», «Розвиток і забезпечення якості в установах», «Правові та економічні контексти», «Здоров'я і харчування», «Діагностика соціальної поведінки», «Багатомовність, міграція та міжкультурн а взаємодія», «Запобігання : регулювання та трансформація соціалізації в групі», «Ранній розвиток», «Материнська школа», «Навчання дітей емігрантів», «Філософія освіти», «Конкретні соціально-економічні і культурні проблеми регіону», «Історія освіти», «Цілі освіти», «Професійний розвиток», «Навчання та розвиток здібностей», «Куррикулум та політика знань», «Оцінювання в освіті», «Рефлективна практика та навчальні навички», «Куррикулом дошкільної освіти», «Створення навчального середовища», «Задоволення потреб дитини», «Професійні агенції та багатовекторність професійного розвитку»;

б) на магістратурі – «Дитина і дошкільне дитинство», «Професійний розвиток», «Розвивальне середовище», «Розвивальне навчання», «Дитина та її права»;

в) у системі післядипломної освіти – школоорієнтовані програми педагогічної освіти, які передбачають педагогічну освіту та розвиток для працюючих педагогів, аспірантів, завершення програми також передбачає отримання Статусу кваліфікованого вчителя; програма «Спочатку навчати» «Teach first», яка спрямована на підготовку «лідерів завтрашнього дня», програма педагогічної освіти для


Напрями модернізації професійної підготовки педагогів дошкільної освіти
Інтегрована перспективна модель формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти в Україні
Збагачення вітчизняної теорії і практики професійної підготовки педагогів дошкільної освіти зарубіжним передовим педагогічним досвідом
Методологічна компонента професійної підготовки
Наукові дослідження феномену формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти
Концепції, теоретико-методичні підходи
Освітня політика в сфері професійної підготовки педагогів дошкільної освіти
Процесуальна компонента
Моделі професійної підгтовки
Управлінський блок
Адміністрування
Форми здобуття освіти
Дидактичний блок
Мета: формування професійної компетентності
Зміст
Форми
Методи
Засоби
Результативна компонента
Комптентнісний блок – сформованість професійної компетентності
Базові:
Загальнофахові:
Спеціальні:
Виміри професійної компетентності
Готовність до професійної діяльності
Стратегічний блок
Професійна мобільність
Готовність до інноваційної діяльності
Готовність до безперервної освіти впродовж життя
Відкритість до активної глобальної взаємодії

випускників шкіл, дозволяє випускникам, які прагнуть отримати кваліфікацію вчителя під час безпосередньої професійної діяльності, програма зареєстрованої педагогічної підготовки тих, хто залучений до іншої сфери діяльності чи професії і має бажання стати вчителем, проте не може дозволити собі очної форми навчання; інша категорія – професійна підготовка осіб, які працюють в якості не сертифікованого педагога у системі освіти і здобувають кваліфікації, програма педагогічної освіти для попередньо дипломованих вчителів, які за певних причин не працювали за спеціальністю впродовж певного періоду; Особливий науковий інтерес становить запровадження програми педагогічної освіти для педагогів із закордону, що надають можливість педагогам з країн Європейського союзу та інших країн Європи отримати професійну підготовку та сертифікати професійної педагогічної освіти.

Серед форм інтегрованої моделі на основі компаративного аналізу виокремлено такі: відкриті лекції, лекції ток-шоу, лекції-практикуми, лекції-тренінги; проведення практичних занять із залученням представників засобів масової інформації, *міні-викладання, спід-тренінги та майстер-класи; участь в конференціях різних рівнів;* урізноманітнення видів *практик* – практика з професійної комунікації, практика з оцінювання та діагностики в дошкільній освіті – для двох основних циклів професійної освіти і серед форм післядипломної – професійний розвиток на місцях роботи, семінари з батьками вихованців, відвідування та практика в освітніх центрах, стажування в різних освітніх закладах поза межами країни, коучинг, спільнота професіоналів.

Сукупність інноваційних методів складатимуть аналіз теоретичних концепцій, представлених у формі вербальних прикладів в процесі навчання в університеті чи вищій школі; демонстрації освітньої концепції на прикладах художньої літератури чи перегляду кінематографічних фільмів, пов'язаних з освітньою діяльністю педагога, аналіз та інтерпретація власних відео-матеріалів; перевірці самостійно розробленої теоретичної концепції засобами експериментування; міні-викладанні в процесі професійної підготовки; аналіз та рефлексія власного досвіду педагогічної діяльності, методи персоналізованого та проблемного, тьюторського навчання, метод рефлексії, обмін думками з іншими студентами «еталонних» груп, метод «від теорії до практики», комунікація, робота в групах у формі «змійка», «лінійка», «карусель»; метод проведення «наукових досліджень», проблемно-пошуковий метод для базової та магістерської педагогічної освіти педагогів дошкільної галузі; та серед методів післядипломної освіти педагогів дошкільної освіти – аналіз особливостей дитячої субкультури та контингенту дітей, залучених до освітнього процесу, який організовує та здійснює педагог, короткотривалі дослідження в межах однієї групи; створення дослідницьких груп; участь в процесі розробки вдосконалення проектування або розробки нових навчальних програм або підручників.

Комплекс інноваційних засобів складатиме – транспарант; *наочно-слухові (аудіовізуальні)* засоби навчання – діафільми із звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти; *інтерактивні цифрові* засоби «Smart-notebook», дистанційне навчання, яке базоване на платформі Moodle та інші електронні ресурси.

Результативна компонента передбачає завершення цілісного формування професійної компетентності у чотирьох вимірах (індивідуальний рівень, інституційний та рівень команди, міжінституційний рівень, рівень управління) через:

– базові – фахова, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, громадянська, інформаційна;

– загальнофахові ґрунтуються на здатності педагога здобувати знання професійного спрямування, опановувати професійні вміння з обраної спеціальності, виконувати функції будь-якої посадової особи в межах професійної діяльності (мотивація до якісного оволодіння професією, до професіоналізму; проектувальні – здатність до розробки певного маршруту та перспективи професійної діяльності; організаційні – вміння організовувати якісне здійснення діяльності; конструктивні – вміння прагматично

підходити до здійснення професійних функцій; дослідницькі – вміння організовувати та здійснювати якісне дослідження процесів, об'єктів, явищ професійної діяльності; контрольно-аналітичні – вміння здійснювати котроль за реалізацією завдань професійної діяльності, конструктивно та об'єктивно оцінювати її результати; рефлексивні – вміння на основі вивчення теорії і практики професійної діяльності, передового досвіду у галузі формувати та відтворювати власний стиль професійної діяльності тощо);

– та спеціально фахові – когнітивні – предметна (готовність до створення навчальних, тренінгових, контролюючих програм, у тому числі і комп'ютерних; авторська участь у розробці навчальної літератури, навчально-методичних посібників; пошуку і розробки нових гуманістичних педагогічних методів і освітніх технологій підвищеної ефективності; планування, організація та виконання наукових досліджень з актуальних проблем дошкільної освіти і конктертних практичних розробок для удосконаленні якості дошкільної освіти та ефективності і результативності загальних освітніх показників вихованців); та функціональні – специфічні для фахівців дошкільної освіти (здатність до розробки цілісного гармонійного, природовідповідного освітнього в умовах дошкільного навчального закладу та поза його межами, підготовка наукових, навчально-методичних, передового педагогічного досвіду та інших видів оформлення результатів систематизації професійної діяльності); виконання виховних функцій у процесі групової та індивідуальної освітньої роботи з вихованцями як у межах професійних обов'язків так і поза ними та ін.; особистісні спеціальнофахові компетенції для фахівців дошкільної галузі (готовність та прагнення до неперервного особистісного та професійного розвитку, постійне підвищення педагогічної компетентності та кваліфікації, оволодіння різнобічними професійно необхідними практичними навичками, серед яких дослідницькі та творчі уміння) тощо.

Виміри професійної компетентності педагогів дошкільної освіти будуть також проявлятись і в стратегічному блоці підготовки, через сформовану готовність до професійної, інноваційної діяльності, активної широко спрямованої взаємодії з різними учасниками освітнього процесу на глобальному рівні, готовність до освіти впродовж життя та професійної мобільності.

Розроблена модель цілком корелюється із функціональною моделлю порівняльного аналізу, а, отже, визначається валідністю та верифікованістю і може слугувати базою для імплементації зарубіжного (західноєвропейського) досвіду формування професійної компетентності дошкільних педагогів в умовах цілісної системи професійної підготовки.

5.4. Рекомендації використання позитивного досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у системі професійної педагогічної підготовки працівників дошкільної освіти України.

Функціональна модель компаративного зіставного аналізу концептуальних засад, освітньої політики, мережі освітніх інституцій, які здійснюють педагогічну підготовку, змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, виокремлення позитивного досвіду забезпечення якісної педагогічної освіти уможливили розробку методичних рекомендацій щодо впровадження цього досвіду в систему професійної підготовки педагогів дошкільної освіти України на загальнодержавному, адміністративному, інституційному або структурному, процесуальному рівнях.

Рекомендації ***на загальнодержавному рівні*** стосуватимуться насамперед подальшої роботи над розробкою нормативно-правового забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів на засадах Болонського процесу – подальше розширення концептуальних підходів до формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти, здійснення освітньої політики у напрямі подальшої інтеграції

вітчизняної системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти у європейський освітній простір, розробку НКР у відповідності з ЄКР.

Подальшої популяризації та розширення потребує практико орієнтований підхід у вітчизняній системі професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, який, в досвіді країн Західної Європи, виявився зміщенням акценту з теорії на практику, обґрунтуванням наукових положень щодо формування професійної компетентності в умовах безпосередньої професійної діяльності, постійного вправляння в професійній діяльності.

В сфері державної освітньої політики України на сучасному етапі простежуються позитивні динамічні тенденції – впроваджено основні завдання документу «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року», прийнято нову редакцію Закону України «Про вищу освіту», Розпорядження КМУ від 27.08.2010 № 1727 «Деякі питання розроблення Національної рамки кваліфікацій»; Наказ МОН від 03.11.2010 № 1054 «Про створенняробочих груп із розроблення Національної рамкикваліфікацій», Постанова КМУ від 29.12.2010 № 1225 «Про утворення міжвідомчої робочої групи з питань розроблення та впровадження Національної рамки кваліфікацій», Постанова КМУ від 23.11.2011 № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»; Спільний наказ МОНмолодьспорту та Мінсоцполітик від 20.04.2012№ 488/225 «Про затвердження Плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій» та інші.

Для ефективної розробки НКР необхідною умовою є виокремлення принципів, які впливають на адаптивність. Аналіз впровадження професійних стандартів педагогічної освіти дошкільних педагогів у країнах Західної Європи дозволив визначити такі базові принципи адаптації (на матеріалах дослідження Європейської комісії з розробки професійних стандартів [409]):

Принцип 1: Взаємозалежності між різними ключовими освітніми елементами та наслідками, що випливають з них. На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Західної Європи визначено три основних освітніх елементи, які відіграють вирішальне значення при адаптації до ЄКР: *професійні профілі, навчальні плани, моніторинг оцінки та якості*. Очевидно, що ці елементи не можуть розглядатися окремо, вони тісно пов'язані один з одним. Тому перша умова правильної розробки Національних стандартів педагогічної освіти (НСПО) є забезпечення відповідності цих елементів з врахуванням вимог ЄКР. НСПО не буде мати ніякого значення, якщо один елемент адаптований до ЄКР, без врахування рефлексії інших пов'язаних з ним елементів: *навчальні плани* мають на меті забезпечувати кваліфікацію, яка повинна узгоджуватись з професійним профілем, який описує професію, до кваліфікації якої вона належить; *оцінка і забезпечення якості* відповідно відносяться до продуктивності і результатів навчання і виховання. Тому очевидно, що їх функції повинні презентуватис в НСПО орієнтацію навчальних програм і професійні профілі.

Варто вказати, що зазначені взаємозалежності насправді виключають можливість створення оптимальної моделі для професійного профілю, кваліфікації та моніторингу оцінки окремо один від одного: така модель повинна об'єднувати специфіку всіх зазначених трьох освітніх елементів. З цієї точки зору, оптимальна модель, яка демонструвала б взаємозв'язок, починалася б із загальних принципів, що відображають загальний зв'язок трьох елементів; модель також передбачала б наявність рекомендацій у певних сферах.

Принцип 2: Цілісний погляд на специфіку професійної діяльності, де в якості відправної точки орієнтиром є застосування ЄКР. Загальна орієнтація ключових освітніх елементів ЄКР заснована на загальноприйнятій кваліфікаційній рамці, яка існувала задовго до розробки ЄКР: навчання й освіта за такою рамкою не самоціль, а служать меті, яка полягає у набутті особою життєвих та професійних компетентностей. Професійні профілі відображають роботу, яка повинна здійснюватись в процесі навчання, але є, звичайно, й інші аспекти, які відграють важливу роль у розробці стандартів: наукові

інтереси, громадянство, етичні питання тощо. Так, наприклад: в процесі професійної діяльності відбувається індивідуальний розвиток особистості, водночас в процесі професійної діяльності можуть розв'язуватися етичні питання, при поступленні на роботу може братись до уваги громадянство; в окремих випадках враховуватись може й науковий інтерес. Тому цілісний погляд на процес роботи повинен бути відправною точкою для створення ключових освітніх елементів і визначення критеріїв ЄКР.

Принцип 3: Цілісні визначені результати навчання, а не фрагментарні знання. Результати навчання з самого початку повинні розглядатися в процесі адаптації НКР до ЄКР: передбачається, що національні освітні системи повинні бути уніфіковані під вимоги ЄКР; складність уніфікації полягає у тому, що вони значно відрізняються за організацією, структурою, результатами навчання. Останніми роками в західноєвропейських країнах спостерігається тенденція до опису кінцевих результатів навчання з орієнтацією на ключові етапи педагогічної освіти та з урахуванням внутрішніх потреб Національної системи педагогічної освіти. Причиною цього є вирівняння національної освітньої системи до запиту та потреб ринку праці. Для того, щоб уникнути фрагментації результатів навчання треба враховувати вимоги, які надходять поза межами педагогічної, а йдуть від суспільства – «зовнішнього замовника». Результати навчання можуть бути описані через знання, навички та компетентність у систематичному порядку, які виключають всі неясності і забезпечують гарантії стійкості професійних профілів, програм, оцінки та забезпечення якості заходів без необхідності міняти ці елементи повністю відповідно до змін. Результати навчання повинні включати здатність адаптуватися до умов та процесу професійної діяльності.

Принцип 4: Розробка взаємовизнання дипломів між різними освітніми інституціями професійної підготовки та сертифікацію працівників, органів чи закладів. Цей процес спонукає до оновлення або навіть до запуску обговорення освітніх реформ. У тих країнах, де обговорення ЄКР є прозорими, такий процес дозволяє виявити прогалини у власній освітній системі. Зв'язок між введенням ЄКР і реформуванням освітніх систем проявляється у визнанні програм професійної підготовки та дипломів.

Принцип 5: Залучення зацікавлених сторін (роботодавців) у розробці стандартів та їх конкретних інтересів і позицій. Безпосередня участь роботодавців та практиків дошкільної освіти в процесі розробки НКР для вихователів в країнах Західної Європи забезпечить позитивний вплив на якість освітніх послуг у сфері дошкільної освіти. Позитивний досвід країн Західної Європи полягає у тому, що в основному маємо справу зі звичайними видами діяльності соціальних партнерів. У цьому контексті не слід забувати, що успіх завжди залежить від конкретного змісту Угоди, яку може бути досягнуто між зацікавленими сторонами (угода про співробітництво між університетом та розробниками НКР). Не лише соціальні партнери (організації підприємців і торгівлельні спілки), а й фізичні особи та окремі підприємства, а також державні і приватні навчальні органи можуть формувати вимоги НКР [409].

Адаптація НКР до ЄКР. Досвід країн Західної Європи в цьому контексті є комплексним процесом і охоплює всі аспекти національної освіти і системи кваліфікації. Сумісність ЄКР з національними системами не можна охарактеризувати лише через професійні стандарти, в цьому процесі важливо брати до уваги й такі аспекти кваліфікаційних систем, як навчальні програми і зміст, форми, методи, засоби, оцінювання, врахування та визнання неформального і неофіційного (альтернативного) навчання, забезпечення якості освіти тощо. Отже, означене тісно взаємопов'язане з типологією професійних стандартів, як одного із ключових елементів кваліфікаційних систем, які необхідно враховувати в процесі їхньої адаптації до ЄКР. Нагадаємо, що є такі типи професійних стандартів дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: професіонали з раннього дитинства та дошкільної освіти, професіонали передшкільної освіти, дошкільні педагоги та педагоги початкової школи, соціальні педагоги, педагоги з

раннього виховання та розвитку дітей, педагоги по догляду здоров'я дітей дошкільного віку та спеціальні педагоги, помічники або асистенти, педагоги сімейного типу.

На адміністративному рівні удосконалення насамперед потребує робота в напрямку розробки механізмів комфортної децентралізації та самоврядування вищих навчальних закладів. З досвіду країн Західної Європи можемо виокремити прийняття нових статутів вищих навчальних закладів, створення при університетах незалежних асоціацій та об'єднань професіоналів, які здійснюють експертну діяльність з різних напрямів професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, проводять об'єктивні незалежні дослідження, розробляють освітні та науково-дослідні проекти, здійснюють пошук професійних та фінансових (для забезпечення меценатського фінансування проекту чи дослідження) партнерів. Позитивним є досвід країн Західної Європи взаємного визнання дипломів на міжвузівському рівні для підвищення академічної мобільності студентів.

Рекомендації інституційного рівня передбачають розширення мережі вищих навчальних закладів та інших освітніх інституції, що здійснюють професійну підготовку педагогів дошкільної освіти в Україні. У даному випадку актуальним досвідом країн Західної Європи визначено надання широких можливостей отримання як елементарної, так і базової професійної педагогічної освіти з напряму дошкільної освіти в процесі проходження навчання в професійних школах, вищих педагогічних школах, гімназіях, технічних школах, спеціальних школах, технічно-соціальних вищих школах, центрах професійної підготовки при університетах та регіональних центрах професійної підготовки тощо.

На процесуальному **рівні** рекомендації спрямовуються на:

а). Забезпечення ***рівнопропорційного співвідношення між теоретичною і практичною підготовкою*** педагогів дошкільної освіти – у змісті навчальних планів, робочих навчальних планів, програмах професійної підготовки співвідношення між теорію і практикою повинно становити до 50%, в цьому аспекті варто звернутись до моделі підготовки в Німеччині, коли практика є одних із рівноцінних етапів здобуття педагогічної професії;

б). ***Створення умов для якісної базової освіти*** в контексті Болонської три циклової підготовки бакалаврів, магістрів та докторів – здійснення подальшої роботи з вилучення з начальних планів освітнього ступеня «спеціаліст». Це означає, що базова бакалаврська освіта – повинна повністю забезпечувати професійну підготовку до здійснення педагогічної діяльності в системі дошкільної освіти;

в). ***Розробка стратегічних напрямів та спеціальностей***, які б охоплювали всі особливості системи дошкільної освіти для того, щоб забезпечити збільшення чисельності та варіативності педагогічного персоналу в дошкільних навчальних закладах, відповідно до цього –розширення переліку їх компетентностей. Означене не стосується вибору між різними рівнями професійно-педагогічної підготовки. Мова йде про впровадження різних варіантів програм професійної підготовки у випадку, коли постає необхідність професійної підготовки некваліфікованого персоналу дошкільної галузі (наприклад, коли особа прийшла а дошкільний навчальний заклад у якості помічниці вихователя, а потім вирішила здобути педагогічну освіту за необхідним профілем). Рекомендації у цьому аспекті полягають також у тому, щоб підтримувати ідею варіативності та різноманітності програм професійної підготовки запропонованих у країнах Західної Європи, але з урахуванням національного контексту, традицій та особливостей професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, акцент робиться на вирішенні системних умов для поліпшення професійної практики та підготовки, а також для розробки і підтримки декількох шляхів професіоналізації всього працюючого персоналу дошкільного навчального закладу, включаючи некваліфікованих працівників;

г). ***Переосмислення неперервного професійного розвитку*** педагогічного персоналу. Якість послуг і рівень професійної компетентності педагогів дошкільної освіти

залежить не тільки від результату індивідуальної базової підготовки. Урізноманітнення та запровадження інноваційних форм професіоналізації забезпечує позитивні результати у подальшому формуванні та вдосконаленні професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів: короткотривала перепідготовка без відриву від виробництва (наприклад: *спеціалізоване* або безпосереднє *професійне навчання*, *коучинг*); кількатижнева підготовка у форматі роботи «*Спілки практиків*». Залучення практиків до безпосереднього проведення наукових досліджень, розробки проектів може істотно підвищити результат їх професійної діяльності. Позитивним досвідом може також стати безпосередня професійна діяльність та робота в центрах професійного розвитку на базах окремих освітніх установ. Особливо позитивним може бути досвід професійного розвитку поза межами країни чи регіону, що у країнах західної Європи реалізується державним фінансування закордонних поїздок працівників дошкільної галузі;

д). ***Подальша робота у напрямі підвищення академічної мобільності*** студентів та викладачів в умовах вищих навчальних закладів передбачає активізацію участі студентів та професорсько-викладацького складу ВУЗу в міжнародних проектах, отриманні безкоштовних грандів на навчання та професійні поїздки – програми співробітництва та кооперації між вузами ERSMUS, ERSMUS MOONDUS+, PISA та інші.

е). ***Підвищення професійної мобільності працюючих вихователів*** в умовах післядипломної освіти – перекваліфікація, переатестація, здобуття додаткових спеціальностей (в умовах вищих навчальних закладів, центрів підготовки) та забезпечення відповідно цього кар'єрного зростання;

є). ***Подальше активне залучення помічників вихователів*** до ***здобуття базової*** професійної ***педагогічної освіти***. Зазвичай помічники вихователів у вітчизняних дошкільних навчальних закладах не мають ніякої кваліфікації, пов'язаної з сферою дошкільної освіти, або ж можуть мати лише атестат про загальну освіту. Освітня політика установи, в якій працює ця особа, у цьому контексті повинна бути спрямована на професіоналізацію та мобільність таких працівників, заохочення їх до здобуття вищої освіти;

ж). Розширення та подальше ***удосконалення змісту*** професійної підготовки через розширення переліку навчальних дисциплін у навчальних планах, а саме:

з). ***Урізноманітнення форм, методів*** та ***засобів*** професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Серед перспективних форм можемо виокремити: здійснення педагогічної діяльності та практики в межах та поза межами університету, а – саме участь у освітніх програмах для громадськості в центрах транскультурної педагогіки, які розробляються та здійснюються під керівництвом провідного науковця університету, практика в центрах практичної професійної підготовки; майстер-класи, спід-тренінги, міні-викладання, відкриті лекції (лекції є відкритими для вільних слухачів, запрошених гостей, професіоналів), лекції-презентації (лектором демонструється певний методичний аспект, метод, засіб, прийом організації освітнього процесу в дошкільних закладах), лекції-дискусії (інтерактивна робота з аудиторією, коли тема лекції розглядається у форматі «живої» дискусії, що передбачає керівництво викладачем групами студентів за попередньо визначеними викладачем позиціями «за» і «проти» для кожної підгрупи), лекції-обговорення (вивчення теми відбувається у форматі ток-шоу, відкритої бесіди, аналітичного огляду та подальшого обговорення тощо), проблемні лекції (розкриття та вивчення теми відбувається в контексті розв'язання поставленої викладачем професійної задачі), лекції-тренінги (викладачем пропонується спочатку прослухати теоретичний матеріал, закріплення відбувається тренуванням професійної дії, тренуванням у розв'язання педагогічної ситуації тощо); підготовка наукових доповідей, проведення студентами міні-конференцій, наукових студентських конференції. Спектр *методів* професійної підготовки варто розширити такими як: моделювання та розв'язання педагогічних ситуацій, розробка курсових та магістерських проектів, метод вільних асоціацій, «ток-шоу», «коло ідей», «ажурна плитка», «карусель». Серед *засобів* інтерес

становлять: транспаранти, діафільми, діапозитиви, компакт-диски, аудіокасети, карти пам'яті; моделі, муляжі, діафільми із звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти, таблиці картини, схеми, зображення; комп'ютер.

Висновки до п'ятого розділу

Відтак, модернізація української системи післядипломної освіти педагогів дошкільної освіти спрямована на забезпечення професійної освіти впродовж всієї професійної діяльності педагога, а також на формування високого рівня компетентності; набуття кваліфікацій працівниками дошкільних навчальних закладів, керівників, управлінців у сфері дошкільної освіти на різних рівнях та їхньої «гнучкої адаптації» не лише до професійної діяльності чи її оновлення шляхом перепідготовки і переорієнтації, але й реального включення дорослого населення в Україні в систему ринкових відносин. Модернізація підготовки педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти в Україні на сучасному етапі передбачає також запровадження в навчальний процес основних інструментів Болонського процесу, серед яких: Європейська кредитно-трансферна система (ECTS), додатки до диплому, профілі національної рамки кваліфікацій для педагогічної галузі вищої освіти, а також завершення роботи щодо запровадження ступеневої педагогічної освіти відповідно до Європейських вимог.

Професійна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів у вітчизняній системі педагогічної освіти в цілому здійснюється на високому рівні. Модернізації та реформування зазнали різні аспекти: *концептуальний*, який виявився у тенденціях до інтенсивної інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір, а також у тенденції запровадження європейських підходів до професійної підготовки вихователів та інших працівників дошкільної галузі (компетентнісного, врахування акмеологічного цілісного підходу, переорієнтацію професійної підготовки на акмеологічні засади, реалізація особистісно-орієнтованої концепції в організації освітнього процесу); *структурний*, який внаслідок входження України до Болонського процесу передбачає відповідно децентралізацію закладів, що здійснюють професійну педагогічну підготовку та переорієнтацію на трициклову систему професійної підготовки (бакалавр, магістр, доктор); *функціональний*, який передбачає зорієнтованість професійної підготовки не лише задля отримання професії, але й розглядає працівників дошкільної освіти як постійних активних учасників освітнього процесу, що реалізується в локальному, регіональному та загальнодержавному контексті і визначає орієнтацію педагогічної освіти на формування нового типу педагога – Вихователя XXI-го століття, здатного до постійного особистісного та професійного саморозвитку, спроможного гнучко діяти у заданих соціально-економічних умовах, спроможного до повної самореалізації та самоактуалізації; та *процесуальний*, який передбачає постійний процес оновлення, розширення, розробки, впровадження та застосування інноваційних форм, методів та засобів навчання з урахуванням передового вітчизняного та зарубіжного досвіду педагогічної освіти, що забезпечуватимуть якісне та ефективне формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти.

Для нашого дослідження особливо важливими є проблеми запровадження в Україні такої системи професійної підготовки працівників дошкільної галузі, яка робить вітчизняну вищу педагогічну освіту більш упізнаваною, привабливою, прозорою і конкурентноспроможною в світі. У цьому контексті актуалізується досвід країн Західної Європи, здійснене комплексне фундаментальне дослідження методології, концептуальних засад, освітньої політики, особливостей функціонування системи професійної підготовки у країнах Західної Європи дає підстави для виокремлення їхнього перспективного досвіду для його впровадження у вітчизняну систему вищої педагогічної освіти.

Виокремлення позитивного досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи стало можливим за наявності якісних критеріїв порівняльного

аналізу та їх показників: концепції формування професійної компетентності дошкільних педагогів, освітня політика держави у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів, як основа концептуальних засад, особливості системи професійної підготовки дошкільних педагогів (структурний аспект), процесуальні особливості формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Так, спектр концептуальних засад у країнах Західної Європи значно ширший і варіативніший, але й водночас більш систематизований та впорядкований, що проявляється у конкретизації реалізації концепцій у конкретних наукових підходах. Позитивними для запозичення нам видаються є такі інноваційні підходи до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, як: концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії, в контексті якої реалізуються діалогічний підхід, що оснований на концепції «обміну знаннями та культурологічному підході», коуч- та флеш- підходи, ГРІФІК- підхід.

Для забезпечення процесу уніфікації професійних вимог до дошкільних педагогів, узгодження принципів управління системою педагогічної освіти, переходу на двофазову систему професійної педагогічної підготовки – організацію двох послідовних ступенів підготовки з співставними термінами, відповідним змістом – у країнах Західної Європи було прийнято низку законів і підзаконних документів:

- у Німеччині з децентралізованим типом адміністративного управління одними із засадничих документів в країні є Типовий закон «Про вищу освіту» і Закон «Про сприяння освіти», проте діюче на кожній федеративній землі Міністерство освіти керується законодавчими ініціативами Постійнодіючої конференції міністерства культури країни; важливим для професійної підготовки дошкільних педагогів був Гамбурзький договір від 14 жовтня 1971 року «Договор між землями Федеративної Республіки Німеччина про уніфікацію в царині шкільної освіти»; в 1967 році рішенням Конференції Міністерства культури було акредитовано нову спеціальність «Державно визнаний вихователь» та введена «Навчальна програма для вихователів дитячих садків, нянь, сімейних вихователів, вихователів для роботи з молоддю» у освітній процес вищих професійних шкіл з соціальної педагогіки; «Договору між землями Федеративної Республіки Німеччина про уніфікацію в царині шкільної освіти» – Гамбурзький договір від 14 жовтня 1971 року; «Основний закон» від 1990 року; оновлення «Рамкової угоди» від 2002 року, якими було внесено зміни стосовно мети професійної підготовки – взято курс на стандартизацію, «Про освіту та атестацію вихователів дошкільних закладів» у 2002 році; «Стандарти педагогічної освіти» від 22 жовтня 2004 року можуть становити колосальну джерельну базу та бути якісним орієнтиром для аналізу та розробки вітчизняних стандартів дошкільної освіти; у «Рекомендаціях по взаємному визнанню ступенів «бакалавра» і «магістра» у навчальних програмах різних федеративних земель», затверджених Резолюцією Постійної конференції міністрів освіти Німеччини від 2 липня 2005 року можемо знайти механізми уніфікації структурних та процесуальних аспектів професійної підготовки працівників дошкільної галузі в Україні; «Професіонали в дитячому садку» від 2008 року; від 16 жовтня 2008 року встановлено «Загальнодержавні вимоги щодо спільного контенту тематичних досліджень та змісту професійної підготовки у підготовці педагогів» і діючою до 8 вересня 2018 року; Німецьким урядом було ратифіковано «Договорів про створення до 2010 року єдиного освітнього простору»;

- у Франції, як в країні з унітарним типом адміністративного управління усі нормативно-правові документи запроваджуються Національним міністерством освіти. Цікавими для вивчення та аналізу є реформа 1989 року відповідно, до якої уряд Франції прийняв рішення про об’єднання дошкільної та початкової ланки освіти, в результаті чого система охоплювала дітей віком від 2-х до 11-ти років і була поділена на трьохрічний цикл навчання: дошкільний, базовий або основний та цикл розвитку; прийняття пакету реформ від 8 липня 2013 року спрямованих на перегляд академічних вимог та

стандартизацію професійної підготовки дошкільних педагогів визначається окремим інтересом;

- у Великій Британії – у 1984 році було засновано Раду з акредитації педагогічної освіти, яка у 1994 році біла замінена на Агенцію з педагогічної підготовки; перспективним для вивчення може стати, що запроваджених з 1998 року, в період з 2005 року до 2010 року введено Інтегровану системиукваліфікацій або Інтегровані кваліфікаційні рамки (Integrated Qualifications Framework – IQF), метою якої було створення структури еквівалентності кваліфікацій усіх професій, які пов'язані з системою дошкільної освіти; «Єдиний національний навчальний план педагогічної освіти; важливою освітньою ініціативою було проголошення та впровадження політики «Включення кожної дитини» у 2003 році – урядова ініціатива було представлена трьома документами: Законом «Про дітей» (2004 рік), «Долгяд за дітьми та оплата праці» (14 липня 2009 рік) та шотландський урядовий документ «ГРІФІК» (18 серпня 2014 рік); з 1980-х років було ініційовано кілька освітніх реформи, спрямованих на розвиток кваліфікацій випускників за спеціальностями, пов'язаних із сектором дошкільної освіти – запровадження обов'язкової Бакалаврської освіти дошкільних педагогів та Національної професійної кваліфікації, запровадження Статусу професіонала з дошкільної освіти (EYPS).

Варіативність кваліфікації у країнах Західної Європи дуже широка і обумовлюється направленістю та специфікую роботи та функціональних обовязків, які виконує дошкільний педагог, тоді як в Україні відповідно до Наказу «Про затвердження освітньо-кваліфікаційних характеристик науково-педагогічних кадрів» перелік представлений лише п'ятьма кваліфікаціями з їхніми дескрипторами. Відтак, перспективним буде розширення переліку кваліфікацій працівників дошкільної освіти в Україні з урахуванням західноєвропейських кваліфікацій, оскільки за такою варіативністю кваліфікацій – різні дескриптори та відповідно зміст професійної підготовки. Більш того звернення до досвіду розробки назв кваліфікацій забезпечуватиме реалізацію європейської концепції «широкого доступу до здобуття професійної педагогічної освіти для всіх» в Україні.

Аналіз особливостей функціонування систем професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи дозволив встановити, що вона є децентралізованою в Німеччині, тоді як для Франції, Великобританії та України традиційним є централізована взаємодія між державними органами управління та освітніми закладами, що здійснюють професійну підготовку.

Відтак, перспективу вбачаємо в подальшому розвитку мережі освітніх інституцій працівників дошкільної освіти в Україні альтернативними існуючим закладими: наприклад прототипами німецьких фахових або професійних шкіл соціальних педагогів (технікуми соціальної педагогіки); технічні школи, вищі професійні школи, вищі педагогічні школи, центри професійної підготовки та перепідготовки, центри транскультурної педагогіки, характерні для країн Західної Європи, регіональні професійні академії із соціальної педагогіки, приватні заочні школи; можна піти за аналогом французького досвіду та об'єднати всі навчальні заклади професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в один великий конгломерат, як генеруючий центр передових педагогічних ідей, який уніфіковано регулює систему професійної педагогічної освіти; цікавими є британські школи університетського типу.

Порівняльний аналіз процесуального аспекту (організаційно-педагогічного забезпечення) професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні охоплює порівняння змістового наповнення навчальних планів (перелік дисциплін, їх назви, орієнтовний зміст), провідних форм, методів та засобів.

Зміст визначається сучасними оновленими програмами професійної підготовки, перспективними з яких можуть бути:

а) на бакалавраті – «Діагностика та наукові методи», «Співбесіда, навчання і консультації з батьками», «Розвиток і забезпечення якості в установах», «Правові та економічні контексти», «Здоров'я і харчування», «Діагностика соціальної поведінки»,

«Багатомовність, міграція та міжкультурні зв'язки», «Запобігання: регулювання та трансформація соціалізації в групі», «Ранній розвиток», «Материнська школа», «Навчання дітей емігрантів», «Філософія освіти», «Конкретні соціально-економічні і культурні проблеми регіону», «Історія освіти», «Цілі освіти», «Професійний розвиток», «Навчання та розвиток здібностей», «Куррикулум та політика знань», «Оцінювання в освіті», «Рефлективна практика та навчальні навички», «Куррикулом дошкільної освіти», «Створення навчального середовища», «Задоволення потреб дитини», «Професійні агенції та багатовекторність професійного розвитку».

б) на магістратурі – «Дитина і дошкільне дитинство», «Професійний розвиток», «Розвивальне середовище», «Розвивальне навчання», «Дитина та її права»;

в) у системі післядипломної освіти – школоорієнтовані програми педагогічної освіти, які передбачають педагогічну освіту та розвиток для працюючих педагогів, аспірантів, завершення програми також передбачає отримання Статусу кваліфікованого вчителя; програма «Спочатку навчати» «Teach first», яка спрямована на підготовку «лідерів завтрашнього дня», програма педагогічної освіти для випускників шкіл, дозволяє випускникам, прагнуть отримати кваліфікацію вчителя під час безпосередньої професійної діяльності, програма зареєстрованої педагогічної підготовки тих, хто залучений до іншої сфери діяльності чи професії і має бажання стати вчителем, проте не може дозволити собі очної форми навчання; інша категорія – професійна підготовка осіб, які працюють в якості не сертифікованого педагога у системі освіти і здобувають кваліфікації, програма педагогічної освіти для попередньо дипломованих вчителів, які за певних причин не працювали за спеціальністю впродовж певного періоду; Особливий науковий інтерес становить запровадження програми педагогічної освіти для педагогів із закордону, що надає можливість педагогам з країн Європейського союзу та інших країн Європи отримати професійну підготовку та сертифікати професійної педагогічної освіти.

Серед форм інтегрованої моделі на основі компаративного аналізу виокремленотекі: відкриті лекції, лекції ток-шоу, лекції-практикуми, лекції-тренінги; проведення практичних занять із залученням представників засобів масової інформації, *міні-викладання, спід-тренінги та майстер-класи; участь в конференціях різних рівнів;* урізноманітнення видів *практик* - практика з професійної комунікації, практика з оцінювання та діагностики в дошкільній освіті – для двох основних циклів професійної освіти і серед форм післядипломної - професійний розвиток на місцях роботи, семінари з батьками вихованців, відвідування та практика в освітніх центрах, стажування в різних освітніх закладах поза межами країни, коучинг, спільнота професіоналів.

Сукупність інноваційних методів складатимуть аналіз теоретичних концепцій, представлених у формі вербальних прикладів в процесі навчання в університеті чи вищій школі; демонстрації освітньої концепції на прикладах художньої літератури чи перегляду кінематографічних фільмім, пов'язаних з освітньою діяльністю педагога аналіз та інтерпретація власних відео-матеріалів; перевірці самостійно розробленої теоретичної концепції засобами експериментування; міні-викладанні в процесі професійної підготовки; аналіз та рефлексія власного досвіду педагогічної діяльності, методи персоналізованого та проблемного, тьюторського навчання, метод рефлексії, обмін думками з іншими студентами в «еталонних» груп, метод «від теорії до практики», комунікація, робота в групах у формі «змійка», «лінійка», «карусель»; метод проведення «наукових досліджень», проблемно-пошуковий метод для базової та магістерської педагогічної освіти педагогів дошкільної галузі; та серед методів післядипломної освіти педагогів дошкільної освіти – аналіз особливостей дитячої субкультури та контингенту дітей, залучених до освітнього процесу, який організовує та здійснює педагог, короткотривалі дослідження в межах однієї групи; створення дослідницьких груп; участь в процесі розробки або вдосконалення проектування або розробки нових навчальних програм або підручників.

Комплекс інноваційних засобів складатиме - транспарант; *наочно-слухові (аудіовізуальні)* засоби навчання – діафільми із звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти; *інтерактивні цифрові* засоби «Smart-notebook», дистанційне навчання, яке базоване на платформі Moodle та інші електронні ресурси.

Здійснений компаративний аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, визначення фрагментів перспективного для впровалдення досвіду забезпечення якісної професійної педагогічної освіти дошкільних педагогів та ефективної системи професійної підготовки, спрямованої на формування професійної компетентності, створює підстави удосконалення існуючих моделей професійної підготовки працівників дошкільної освіти, а саме – розробку інтегрованої перспективної моделі формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти в Україні з урахуванням теорії і практики країн Західної Європи.

Компоненти моделі складають: методологічна компонента професійної підготовки (концепції, теоретико-методичні підходи та європейсько-орієнтована освітня політика); процесуальна компонента (управлінський блок – адміністрування та форми здобуття освіти, дидактичний блок – змістовий (мета представлена стандартами, зміст, який реалізується у програмах і планах) форми та методи організації професійної підготовки); результативна компонента (формування висококваліфікованого практико- та дослідно-орієнтованого, мобільного в межах країни та поза її межами педагога дошкільної освіти зі сформованим комплексом професійних компетентностей відповідно до європейських стандартів, що передбачає комптентнісний блок та стратегічний блок), критеріально-оцінна компонента (вихідні характеристики професіонала дошкільної освіти). Розроблена модель цілком корелюється із функціональною моделлю порівняльного аналізу, а, отже, визначається валідністю та верифікованістю і може слугувати базою для імплементації зарубіжного (західноєвропейського) досвіду формування професійної компетентності дошкільних педагогів в умовах цілісної системи професійної підготовки.

Функціональна модель компаративного зіставного аналізу концептуальних засад, освітньої політики, мережі освітніх інституцій, які здійснюють педагогічну підготовку, змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, виокремлення позитивного досвіду забезпечення якісної педагогічної освіти уможливили розробку методичних рекомендацій щодо впровадження цього досвіду в систему професійної підготовки педагогів дошкільної освіти України на загальнодержавному, адміністративному, інституційному або структурному, процесуальному рівнях.

Рекомендації ***на загальнодержавному рівні*** стосуватимуться насамперед подальшої роботи над розробкою нормативно-правового забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів на засадах Болонського процесу – подальше розширення концептуальних підходів до формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти, здійснення освітньої політики у напрямі подальшої інтеграції вітчизняної системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти у європейський освітній простір, розробку НКР у відповідності з ЄКР.

Подальшої популяризації та розширення потребує практико орієнтований підхід у вітчизняній системі професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, який, в досвіді країн Західної Європи, виявився зміщенням акценту з теорії на практику, обґрунтуванням наукових положень щодо формування професійної компетентності в умовах безпосередньої професійної діяльності, постійного вправляння в професійній діяльності.

На адміністративному рівні удосконалення насамперед потребує робота в напрямку розробки механізмів комфортної децентралізації та самоврядування вищих навчальних закладів. З досвіду країн Західної Європи можемо виокремити прийняття нових статутів вищих навчальних закладів, створення при університетах незалежних асоціацій та об’єднань професіоналів, які здійснюють експертну діяльність з різних напрямів професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, проводять об’єктивні

незалежні дослідження, розробляють освітні та науково-дослідні проекти, здійснюють пошук професійних та фінансових (для забезпечення меценатського фінансування проекту чи дослідження) партнерів. Позитивним є досвід країн Західної Європи взаємного визнання дипломів на міжвузівському рівні для підвищення академічної мобільності студентів.

Рекомендації інституційного рівня передбачають розширення мережі вищих навчальних закладів та інших освітніх інституції, що здійснюють професійну підготовку педагогів дошкільної освіти в Україні. У даному випадку актуальним досвідом країн Західної Європи визначено надання широких можливостей отримання як елементарної, так і базової професійної педагогічної освіти з напряму дошкільної освіти в процесі проходження навчання в професійних школах, вищих педагогічних школах, гімназіях, технічних школах, спеціальних школах, технічно-соціальних вищих школах, центрах професійної підготовки при університетах та регіональних центрах професійної підготовки тощо.

***На процесуальному* рівні** рекомендації спрямовуються на:

а). Забезпечення ***рівнопропорційного співвідношення між теоретичною і практичною підготовкою*** педагогів дошкільної освіти – у змісті навчальних планів, робочих навчальних планів, програмах професійної підготовки співвідношення між теорію і практикою повинно становити до 50%, в цьому аспекті варто звернутись до моделі підготовки в Німеччині, коли практика є одних із рівноцінних етапів здобуття педагогічної професії;

б). ***Створення умов для якісної базової освіти*** в контексті Болонської три циклової підготовки бакалаврів, магістрів та докторів – здійснення подальшої роботи з вилучення з начальних планів освітнього ступеня «спеціаліст». Це означає, що базова бакалаврська освіта – повинна повністю забезпечувати професійну підготовку до здійснення педагогічної діяльності в системі дошкільної освіти;

в). ***Розробка стратегічних напрямів та спеціальностей***, які б охоплювали всі особливості системи дошкільної освіти для того, щоб забезпечити збільшення чисельності та варіативності педагогічного персоналу в дошкільних навчальних закладах, відповідно до цього –розширення переліку їх компетентностей. Означене не стосується вибору між різними рівнями професійно-педагогічної підготовки. Мова йде про впровадження різних варіантів програм професійної підготовки у випадку, коли постає необхідність професійної підготовки некваліфікованого персоналу дошкільної галузі (наприклад, коли особа прийшла а дошкільний навчальний заклад у якості помічниці вихователя, а потім вирішила здобути педагогічну освіту за необхідним профілем). Рекомендації у цьому аспекті полягають також у тому, щоб підтримувати ідею варіативності та різноманітності програм професійної підготовки запропонованих у країнах Західної Європи, але з урахуванням національного контексту, традицій та особливостей професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, акцент робиться на вирішенні системних умов для поліпшення професійної практики та підготовки, а також для розробки і підтримки декількох шляхів професіоналізації всього працюючого персоналу дошкільного навчального закладу, включаючи некваліфікованих працівників;

г). ***Переосмислення неперервного професійного розвитку*** педагогічного персоналу. Якість послуг і рівень професійної компетентності педагогів дошкільної освіти залежить не тільки від результату індивідуальної базової підготовки. Урізноманітнення та запровадження інноваційних форм професіоналізації забезпечує позитивні результати у подальшому формуванні та вдосконаленні професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів: короткотривала перепідготовка без відриву від виробництва (наприклад: *спеціалізоване* або безпосереднє *професійне навчання*, *коучинг*); кількатижнева підготовка у форматі роботи «*Спілки практиків*». Залучення практиків до безпосереднього проведення наукових дослідження, розробки проектів може істотно підвищити результат їх професійної діяльності. Позитивним досвідом може також стати

безпосередня професійна діяльність та робота в центрах професійного розвитку на базах окремих освітніх установ. Особливо позитивним може бути досвід професійного розвитку поза межами країни чи регіону, що у країнах західної Європи реалізується державним фінансування закордонних поїздок працівників дошкільної галузі;

д). ***Подальша робота у напрямі підвищення академічної мобільності*** студентів та викладачів в умовах вищих навчальних закладів передбачає активізацію участі студентів та професорсько-викладацького складу ВУЗу в міжнародних проектах, отриманні безкоштовних грандів на навчання та професійні поїздки – програми співробітництва та кооперації між вузами ERSMUS, ERSMUS MOONDUS+, PISA та інші.

е). ***Підвищення професійної мобільності працюючих вихователів*** в умовах післядипломної освіти – перекваліфікація, переатестація, здобуття додаткових спеціальностей (в умовах вищих навчальних закладів, центрів підготовки) та забезпечення відповідно цього кар'єрного зростання;

є). ***Подальше активне залучення помічників вихователів*** до ***здобуття базової*** професійної ***педагогічної освіти***. Зазвичай помічники вихователів у вітчизняних дошкільних навчальних закладах не мають ніякої кваліфікації, пов'язаної з сферою дошкільної освіти, або ж можуть мати лише атестат про загальну освіту. Освітня політика установи, в якій працює ця особа, у цьому контексті повинна бути спрямована на професіоналізацію та мобільність таких працівників, заохочення їх до здобуття вищої освіти;

ж). Розширення та подальше ***удосконалення змісту*** професійної підготовки через розширення переліку навчальних дисциплін у навчальних планах, а саме:

з). ***Урізноманітнення форм, методів*** та ***засобів*** професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Серед перспективних форм можемо виокремити: здійснення педагогічної діяльності та практики в межах та поза межами університету, а – саме участь у освітніх програмах для громадськості в центрах транскультурної педагогіки, які розробляються та здійснюються під керівництвом провідного науковця університету, практика в центрах практичної професійної підготовки; майстер-класи, спід-тренінги, міні-викладання, відкриті лекції (лекції є відкритими для вільних слухачів, запрошених гостей, професіоналів), лекції-презентації (лектором демонструється певний методичний аспект, метод, засіб, прийом організації освітнього процесу в дошкільних закладах), лекції-дискусії (інтерактивна робота з аудиторією, коли тема лекції розглядається у форматі «живої» дискусії, що передбачає керівництво викладачем групами студентів за попередньо визначеними викладачем позиціями «за» і «проти» для кожної підгрупи), лекції-обговорення (вивчення теми відбувається у форматі ток-шоу, відкритої бесіди, аналітичного огляду та подальшого обговорення тощо), проблемні лекції (розкриття та вивчення теми відбувається в контексті розв'язання поставленої викладачем професійної задачі), лекції-тренінги (викладачем пропонується спочатку прослухати теоретичний матеріал, закріплення відбувається тренуванням професійної дії, тренуванням у розв'язання педагогічної ситуації тощо); підготовка наукових доповідей, проведення студентами міні-конференцій, наукових студентських конференції. Спектр *методів* професійної підготовки варто розширити такими як: моделювання та розв'язання педагогічних ситуацій, розробка курсових та магістерських проектів, метод вільних асоціацій, «ток-шоу», «коло ідей», «ажурна плитка», «карусель». Серед *засобів* інтерес становлять: транспаранти, діафільми, діапозитиви, компакт-диски, аудіокасети, карти пам'яті; моделі, муляжі, діафільми із звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти, таблиці картини, схеми, зображення; комп'ютер.

ПІСЛЯМОВА

Обґрунтування теоретико-методолгічних засад дослідження уможливило розробку *моделі порівняльного аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах західної Європи та України*, яка передбачає три етапи: методологічно-прогонстичний (аналітико-прогностичний та методологічний блоки); соціально-педагогічний (визначення інваріантних елементів порівняння та соціально-адаптивних функцій аналізу); результативний (формувалювання організаційно-педагогічних особливостей порівнювальних освітніх систем та розробка на основі цього інтегративних рекомендацій). Модель корелюється з комплексом методологічних підходів – діалектичний, системно-цілісний, системно-історичний, синегретичний, інтервальний, тезаурусний, культурологічний, аксіологічний, парадигмальний, компаративний, герменевтичний, параметричний, наративний та акмеологічний; методами їх реалізації – діалектика, аналітичний аналіз, пояснення, системний аналіз і ситез, типологізація, класифікація, угрупування, узагальнення, систематизація, історіографічний аналіз, хронологічний метод, порівняльно-історичний, ретроспективний, конструктивно-генетичний та причинно-наслідковий аналіз, метод періодизації, аналіз об'єкту, як окремого феномену, прогностичний аналіз, багатоаспектний розгляд об'єкта чи явища, опис, фактичної інформації, аналізу фактичного матеріалу, бінарного зіставлення, переклад аутентичної літератури, проблематизація, парадигмальний аналіз, синтез, індукція та дедукція, абстрагування, бінарного зіставлення, компаративний аналіз, зіставний аналіз, контент-аналіз, моделювання, прогнозування, метод рефлекції та інтерпретації, структурний та функціональний аналіз, соціологічні методи (спостереження, опитування (усне – інтерв'ю й письмове – анкетування, тестування), бесіди) та методи математичної статистики, вивчення та опис фактичної інформації, вибірковий метод, інтерпретація, ретроспектива; провідними принципами здійснення компаративних досліджень (принцип системного підходу, принцип єдності смислів і цілей педагогічної діяльності, принцип тотожності векторів часткового і загального, принцип поліфундаментальності, принцип неперервності освіти, принцип зіставного аналізу), з урахуванням хронологічних меж, в межах яких передбачено чотири етапи здійснення започаткованого дослідження. Розроблена модель забезпечуватиме достовірність, автентичність та верифікованість отриманих в процесі порівняльного аналізу результатів.

З метою удосконалення понятійно-термінологічного апарату проблеми професійної підготовки працівників дошкільної освіти у вітчизняній педагогічній теорії на основі порівняльного аналізу визначень, представлених в українській та зарубіжній (англійській, німецькій, французькій та ін.) психолого-педагогічній науковій періодиці, з'ясовано і уточнено сутність базових понять дослідження: «професійна підготовка дошкільного педагога», «підготовка», «професійна підготовка», «професійна педагогічна підготовка», а також «дошкільний педагог», «формування професійної компетентності дошкільних педагогів (фахівців дошкільної освіти)».

Науковий тезаурус дослідження представлено трьома групами понять: *перша група* забезпечує розкриття теоретичних засад дослідження професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи – «підготовка», «професійна підготовка», «педагогічна підготовка», «професійна педагогічна підготовка», «підготовка дошкільних педагогів», що становлять підгрупу ключових понять; оскільки професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи корелюється з формуванням професійної компетентності, то поняття «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність педагога», «формування професійної компетентності дошкільних педагогів» теж аналізувалися у дослідженні з метою встановлення особливостей їх інтерпретації та розуміння у європейському освітньому просторі і складають підгрупу базових категорій дослідження. До цієї підгрупи також відносимо і терміни «кваліфікація», «освіта», «освітня політика», «розвиток», «тенденція», «стратегія»; *друга*

група понять відображає структуру освітніх систем країн Західної Європи, особливості функціонування системи професійної підготовки дошкільних педагогів – «система педагогічної освіти», «система професійної підготовки дошкільних педагогів», «формальна освіта», «неформальна освіта», «інформальна освіта», «інституція», «освітні інституції»; *третя група термінологічних понять* становлять визначення, які визначають структуру та зміст професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах західної Європи – «зміст освіти», «зміст педагогічної освіти», «зміст освіти дошкільних педагогів», «навчальний план», «навчальна програма», «курікулум», «безперервна педагогічна освіта», «післядипломна освіта дошкільних педагогів», «професійний розвиток дошкільних педагогів», «професійна кар'єра дошкільних педагогів», «освіта та навчання впродовж життя», «підвищення кваліфікації» та «перекваліфікація дошкільних педагогів».

На основі компаративного бінарного та зіставного аналізу вітчизняної та європейської наукової літератури встановлено сутність потрактування ключової категорії дослідження ***«професійна підготовка дошкільних педагогів»***, яке буде автентичне англомовному, словосполученню *«preschool teacher professional education»* розглядається нами як процес професійної педагогічної освіти осіб, які безпосередньо залучені до сфери дошкільної освіти, практично здійснюють організацію освітньої діяльності з дітьми від народження до вступу до школи, а також осіб, які здобувають освіту, яка надаватиме офіційне право на здійснення такої діяльності в умовах різних типів дошкільних навчальних закладів (ігрові групи, центри розвитку, центри догляду за дітьми, центри розвитку дітей сімейного типу, дитячі садки, дошкільні навчальні заклади тощо).

Визначено особливості концептуальних засад та вплив загальноєвропейських положень освітньої політики на стандарти та кваліфікаційні вимоги професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Концептуальні засади сучасної професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи обумовлюються комплексною метою педагогічної освіти – підготовка висококваліфікованого компетентного педагога, здатного реагувати на швидкозмінні вимоги суспільства, здатного гнучко діяти та якісно розв'язувати педагогічні задачі, що виникають у професійній діяльності, забезпечувати якісну освіту дітей дошкільного віку, сприяти збереженню їхнього психо-фізичного та духовного здоров'я та гармонійного всебічного розвитку. Багатовекторність тенденцій розвитку концептуальних підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів обумовлює існування широкого спектру наукових підходів, які концептуалізують професійну підготовку та сприяють її якості. Багатовекторність обумовлює існування широкого спектру наукових підходів, які концептуалізують професійну підготовку та сприяють її якості. Серед найбільш пріоритетних наукових підходів, які становлять групу більш традиційних підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів визначаємо: гуманістичний; культурологічний; компетентнісний, в контексті якого реалізуються технологічний, інформаційно-комунікативний та інформаційно-комунікаційний, практико- та дослідницько- орієнтовані підходи, модульна концепція, пов'язана з інтегрованим підходом. Серед інноваційних – новими парадигмальними засадами характеризуються: концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії, в контексті якої реалізуються діалогічний підхід, що оснований на концепції «обміну знаннями та культурологічному підході, коуч-підхід, флеш-підхід (підхід «один постріл»); ГРІФІК- підхід.

Основними *напрямами*, в яких здійснюється освітня політика та формуються кваліфікаційні вимоги в сфері професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи є: забезпечення базової освіти працівників галузі, особливо державного сектору; забезпечення ступеневої освіти відповідно до положень Болонської конвенції; забезпечення постійного професійного розвитку фахівців, залучених до освітньої діяльності в дошкільних закладах; забезпечення реалізації загальноєвропейської концепції професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу. Освітня політика ЄС та

Ради Європи у сфері педагогічної освіти відносно професійної підготовки дошкільних педагогів здійснюється у країнах Західної Європи у п'яти напрямах:

1. ***Ціннісно-орієнтаційний,*** який презентовано концептуальними положеннями ЄС про багатокультурну Європу, у всіх положеннях концепції Ради Європи. Закладено ціннісні орієнтації концепції освіти в Європі та пріоритети професійної підготовки дошкільних педагогів педагогів (спрямування професійної підготовки педагогів) – готовність до порозуміння, повага до європейських правових обов'язків в контексті дотримання прав людини, відкритість до різних культур, воля до мирного співіснування, турбота про екологічну рівновагу в Європі та світі, готовність до захисту свободи, демократії та прав людини, воля до забезпечення миру.

2. ***Інституційний***, означений в положенні «Європа професійної підготовки для всіх» та положення про формування загальноєвропейської свідомості і передбачає забезпечення функціонування системи професійної підготовки педагогів у країнах Європи та надання можливості отримання професійної освіти у різних освітніх інституціях – формальних, неформальних та інформальних, з метою забезпечення рівного доступу до високоякісної освіти всіх бажаючих залучитись до професійної діяльності в дошкільній галузі.

3. ***Системно-структурний,*** реалізований у положенні про «мобільну Європу» і передбачає адаптацію та уніфікацію окремих аспектів функціонування системи професійної підготовки педагогів у різних країнах Європи (особливості професії, кваліфікації, дипломів, терміну навчання) зі збереженням регіональної та національних традицій.

4. ***Технологічно-концептуальний***, визначений у положенні про «Європу навичок» і спрямований на затвердження, впровадження, вироблення та розвиток нових концептуальних підходів професійної підготовки дошкільних педагогів педагогів – наприклад впровадження мультикультурного підходу, поступовою його зміною на особистісно-орієнтований, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний і до практико-орієнотованого, освіти заснованої на дослідженнях тощо).

5. ***Стратегічний***, базові засади напряму сформульовані у положенні «Європа, яка відкрита для світу» та передбачає уніфікацію стандартів педагогічної освіти, їхню розробку, виявлення чинників, пошук механізмів та принципів адаптації стандартів педагогічної освіти до Європейської кваліфікаційної рамки з метою зміцнення зв'язків та налагодження співробітництва у сфері вищої освіти з іншими європейськими країнами.

Важливим засобом втілення загальноєвропейської освітньої політики у сфері професійної педагогічної освіти є ЄКР. Важливим у професійній підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи є здійснення цього процесу відповідно до сучасних вимог, що забезпечується стандартами професійної освіти.

Країни обрані для аналізу (Німеччина, Франція, Великобританія) характеризуються широкою різноманітністю у підходах до опису професійних стандартів. Відмінності, виявлені в таких аспектах:

(1) встановлення вимог до професійних стандартів, тобто чи мають вони вплив на розробку та написання навчальних програм;

(2) ступінь і масштаби офіційних документів та вимог до стандартизації системи підготовки фахівців, від високостандартизованих систем, таких які були виявлені в Німеччині та Австрії, і до систем, в яких немає офіційних вимог до професійних і освітніх стандартів, таких які є у Великобританії;

(3) формулювання вимог національних професійних стандартів, включаючи критерії офіційних вимог до результатів навчання (освітньої стратегії), та особливостей навчального (виробничого) процесу і т.д;

(4) відношення (ступінь співвідносності) професійних та кваліфікаційних стандартів до кваліфікаційної рамки або інших офіційних документів пов'язаних з критеріями підготовки фахівців. Із аналізу підсумовуємо, що «професійні стандарти» в

європейському розрізі це – співвідношення результатів професійної підготовки з освітньою стратегією та навчальним процесом, що і визначає Національну кваліфікаційну рамку професійної підготовки.

Розробка професійних стандартів педагогічної освіти в країнах Західної Європи забезпечує якість професійного навчання, практики та обов'язків педагогів; сприяє поліпшенню якості навчання (організації педагогом освітнього процесу) і позитивно впливає на суспільне становища професії в цілому. Ключові елементи якості організації навчального процесу презентовані в Національних стандартах педагогічної освіти Німеччини, Великобританії, ними визначено знання, вміння та обов'язки педагога на кожному етапі професійної діяльності: післядипломному, професійному, досвідченому рівні та досконалому. Стандарти та їх дескриптори являють собою аналіз ефективної професійної діяльності сучасного педагога-практика. Розробка стандартів постійно і динамічно узгоджується з практичною професійною діяльністю педагогів в освітніх закладах та теоретико-практичною підготовкою майбутніх фахівців у ВУЗі, з відділами професійної акредитації та реєстраційними органами, роботодавцями та професійними об'єднаннями.

Визначено особливості функціонування системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Аналіз особливостей становлення систем професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи (Німеччини, Франції, Великої Британії) дозволяє виокремити тенденції до чіткої регламентації вимог та виконання завдань для реалізації основних положень Болонського процесу. Серед факторів впливу на неї: поширення загальноєвропейських тенденцій розвитку змісту педагогічної освіти і пов'язані з ним реформи 1989 року; інтеграція в загальноєвропейський освітній простір, співпраця з європейськими організаціями та участь у спільних освітніх програмах; політика поширення та підтримки вивчення французької, німецької та англійської мови в інших країнах; загальноприйнята в Європі концепція «Освіти впродовж життя».

Особливості *функціонування системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи полягають* у забезпеченні базової підготовки працівників дошкільної галузі, сприянні професійного та кар'єрного розвитку, підвищенні соціального статусу професії. Окрім того, в цілому освіта педагогічного та фахового персоналу (або працівників дошкільної галузі) перебуває у процесі постійного вдосконалення, що пояснюється інтенсивними трансформаціями у системах вищої освіти країн Західної Європи. Зміни відбуваються в чотирьох основних напрямах: уніфікація професійної підготовки до трициклового періоду здобуття вищої освіти (бакалавр – магістр – доктор); забезпечення якостиі вищої освіти через запровадження стандартів, узгоджених з ЄКР; взаємовизнання кваліфікацій та періодів навчання, які пропонуються різними вищими навчальними закладами країн Західної Європи; професіоналізація, яка полягає у створенні сприятливих умов для професійного вдосконалення та кар'єрного зросту дошкільних педагогів у системі післядипломної освіти у контексті як формальної (університетські або інститутські сертифікати, дипломи, довідки про підвищення кваліфікації тощо) так і неформальної професійної підготовки (центри професійного розвитку та перепідготовки, асоціації, громадські організації та об'єднання).

Підкреслимо, що освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи покликані не тільки сформувати критерії для визначення якості професійної педагогічної підготовки, але й, також забезпечити реалізацію концепції «безперервної педагогічної освіти». Аналіз розвитку та становлення систем професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи засвідчує, що реалізація концепції «безперервної професійної освіти» дошкільних педагогів, притаманної для країн всього європейського регіону, може відбуватись в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти.

Якісна та ефективна професійна підготовка дошкільних педагогів забезпечується представленою широкою мережею освітніх інституцій, які визначаються варіативністю у типах (вищі школи, вищі професійні школи, вищі педагогічні школи, коледжі, інститути, університети), формах власності (державні, приватні, релігійні, громадські), термінах підготовки (від одного до п'яти-шести років), які пропонують різні освітні ступені (бакалавр, магістр, доктор) та програми, які є багатоаспектними та багатопрофільними, але й водночас дуже подібні за назвою та змістовими модулями.

Структурний аналіз професійної підготовки дошкільного педагога в країнах Західної Європи дає підстави виокремити різні форми, методи та засоби організації освітнього процесу, найбільш ефективними з яких є:

форми: лекції та семінарські заняття (*навчальні заняття*), *практична діяльність* (на семінарах та практичних, частково на лекціях), лабораторна робота, позааудиторна діяльність (здійснення педагогічної діяльності та практики в межах та поза межами університету, а саме участь у освітніх програмах для громадськості – центри транс культурної педагогіки, які розробляються та здійснюються під керівництвом провідного науковця університету); усі види практик; форми самостійної роботи – студентські та загальноуніверситетські конференції, науково-педагогічні брифінги (консультації); курсове проектування (курсові роботи); дипломне проектування (дипломні роботи);

методи: *традиційні* 1. словесні – науково-популярні лекції (ґрунтується на аналізі фактичного матеріалу), розповідь (послідовний виклад основних ознак, особливостей предметів і явищ довкілля, наприклад опис історичних подій) пояснення, бесіда. 2. наочні – показ, демонстрація; 3. практичні (вправи, лабораторні, практичні та дослідні роботи); 4. контрольні (контрольні роботи, індивідуальні співбесіди, колоквіуми, заліки, іспити, захист курсових і дипломних робіт, державні іспити, комплексний іспит за фахом); 5. самостійні (самостійні роботи, навчально-дослідні завдання, написання курсових та дипломних робіт); *інноваційні* 1. словесні – дискусія, обговорення проблемних питань, евристична бесіда, мікрофон; 2. наочні – відео- презентація, лекція, електронні курси; 3. практичні – тренінг, «мозковий штурм», «акваріум», метод синектики (ґрунтується на «поєднанні елементів до цілого», кейс-метод, метод вільних асоціацій, «ток-шоу», «коло ідей», «ажурна плитка»), дидактичні ігри; 4. контрольні (модульний контроль, написання ІНДЗ, тестування); 5. самостійні (мікровикладання та міні-викладання, кейс-метод, складання портфоліо).

засоби: *екранні* – транспарант**,** діафільми, діапозитиви; *засоби слухової наочності* – компакт-диски, аудіокасети, карти пам'яті; моделі, муляжі; *наочно-слухові (аудіовізуальні)* засоби навчання – діафільми із звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти; *друковані* засоби: таблиці картини, схеми, зображення; комп'ютер. Поєднання традиційних та інноваційних форм, методів та засобів навчання у вищій школі є запорукою якісної професійної освіти та формування висококваліфікованого фахівця педагогічної сфери.

Основна функція післядипломної професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи – забезпечення безперервної професійної освіти та реалізації загальноприйнятої концепції «освіти впродовж життя». Змістом такої освіти в узагальненому вигляді є професійне вдосконалення та вивчення інноваційних підходів до навчання, нових форм, методів, засобів тощо. У системі післядипломної освіти дошкільних педагогів в країнах Західної Європи умовно можна виокремити дві підгрупи: *до першої належать* такі *форми* як, курси підвищення кваліфікації вчителів, стажування, спеціалізація та перепідготовка педагогічних кадрів, *які покликані* забезпечувати *підвищення якості професійної підготовки педагогів* відповідно до постійно змінних державних вимог і стандартів ЄКР; *до другої* – міжкваліфікаційний період, який реалізується участю у різних видах методичних семінарів, науково-практичних конференціях регіонального, державного та міжнародного рівнів, залучення до розробки та впровадження різних освітніх проектів і програм *спрямованих на підтримку та*

вивищення професійної компетентності дошкільного педагога, а також проектів та програм з удосконалення якості дошкільної освіти в цілому, участь та проведення майстер класів, тренінгів, участь у громадських слуханнях та обговореннях проблем дошкільної освіти та інші.

Подальші напрями розвитку системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи передбачають: удосконалення системи професійного навчання (організація освіти некваліфікованих осіб, які працюють у різних типах дошкільних навчальних закладів); розробка програми-сітки професійного зростання та удосконалення кваліфікації; удосконалення змісту професійної підготовки дошкільних педагогів через подальшу реалізацію стандартів та національних куррикулумів професійної підготовки.

Розроблено інтегровану (європейськоорієнтовану) модель професійної підготовки дошкільних педагогів в Україні як прототип організації процесу безперервної професійної освіти педагогічних працівників дошкільної освіти з такими базовими структурними компонентами як: методологічна компонента професійної підготовки (концепції, теоретико-методичні підходи та європейсько-орієнтована освітня політика); процесуальна компонента (управлінський блок – адміністрування та форми здобуття освіти, дидактичний блок – змістовий (мета представлена стандартами, зміст, який реалізується у програмах і планах) форми та методи організації професійної підготовки); результативна компонента (формування висококваліфікованого практико- та дослідно- орієнтованого, мобільного в межах країни та поза її межами педагога дошкільної освіти зі сформованим комплексом професійних компетентностей відповідно до європейських стандартів, що передбачає комптентнісний блок та стратегічний блок), критеріально-оцінна компонента (вихідні характеристики професіонала дошкільної освіти.

На основі порівняльного аналізу особливостей професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та Україні виокремлено напрями використання та обґрунтовано рекомендації щодо впровадження позитивного досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у практику педагогічної освіти України.

Рекомендації ***на загальнодержавному рівні*** стосуватимуться насамперед подальшої роботи над розробкою нормативно-правового забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів на засадах Болонського процесу – подальше розширення концептуальних підходів до формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти, здійснення освітньої політики у напрямі подальшої інтеграції вітчизняної системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти у європейський освітній простір, розробку НКР у відповідності з ЄКР.

Подальшої популяризації та розширення потребує практико орієнтований підхід у вітчизняній системі професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, який, в досвіді країн Західної Європи, виявився зміщенням акценту з теорії на практику, обґрунтуванням наукових положень щодо формування професійної компетентності в умовах безпосередньої професійної діяльності, постійного вправляння в професійній діяльності.

На адміністративному рівні удосконалення насамперед потребує робота в напрямку розробки механізмів комфортної децентралізації та самоврядування вищих навчальних закладів. З досвіду країн Західної Європи можемо виокремити прийняття нових статутів вищих навчальних закладів, створення при університетах незалежних асоціацій та об'єднань професіоналів, які здійснюють експертну діяльність з різних напрямів професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, проводять об'єктивні незалежні дослідження, розробляють освітні та науково-дослідні проекти, здійснюють пошук професійних та фінансових (для забезпечення меценатського фінансування проекту чи дослідження) партнерів. Позитивним є досвід країн Західної Європи взаємного визнання дипломів на міжвузівському рівні для підвищення академічної мобільності студентів.

Рекомендації інституційного рівня передбачають розширення мережі вищих навчальних закладів та інших освітніх інституції, що здійснюють професійну підготовку педагогів дошкільної освіти в Україні. У даному випадку актуальним досвідом країн Західної Європи визначено надання широких можливостей отримання як елементарної, так і базової професійної педагогічної освіти з напряму дошкільної освіти в процесі проходження навчання в професійних школах, вищих педагогічних школах, гімназіях, технічних школах, спеціальних школах, технічно-соціальних вищих школах, центрах професійної підготовки при університетах та регіональних центрах професійної підготовки тощо.

На процесуальному **рівні** рекомендації спрямовуються на:

а). Забезпечення ***рівнопропорційного співвідношення між теоретичною і практичною підготовкою*** педагогів дошкільної освіти – у змісті навчальних планів, робочих навчальних планів, програмах професійної підготовки співвідношення між теорію і практикою повинно становити до 50%, в цьому аспекті варто звернутись до моделі підготовки в Німеччині, коли практика є одних із рівноцінних етапів здобуття педагогічної професії;

б). ***Створення умов для якісної базової освіти*** в контексті Болонської три циклової підготовки бакалаврів, магістрів та докторів – здійснення подальшої роботи з вилучення з начальних планів освітнього ступеня «спеціаліст». Це означає, що базова бакалаврська освіта – повинна повністю забезпечувати професійну підготовку до здійснення педагогічної діяльності в системі дошкільної освіти;

в). ***Розробка стратегічних напрямів та спеціальностей***, які б охоплювали всі особливості системи дошкільної освіти для того, щоб забезпечити збільшення чисельності та варіативності педагогічного персоналу в дошкільних навчальних закладах, відповідно до цього –розширення переліку їх компетентностей. Означене не стосується вибору між різними рівнями професійно-педагогічної підготовки. Мова йде про впровадження різних варіантів програм професійної підготовки у випадку, коли постає необхідність професійної підготовки некваліфікованого персоналу дошкільної галузі (наприклад, коли особа прийшла а дошкільний навчальний заклад у якості помічниці вихователя, а потім вирішила здобути педагогічну освіту за необхідним профілем). Рекомендації у цьому аспекті полягають також у тому, щоб підтримувати ідею варіативності та різноманітності програм професійної підготовки запропонованих у країнах Західної Європи, але з урахуванням національного контексту, традицій та особливостей професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, акцент робиться на вирішенні системних умов для поліпшення професійної практики та підготовки, а також для розробки і підтримки декількох шляхів професіоналізації всього працюючого персоналу дошкільного навчального закладу, включаючи некваліфікованих працівників;

г). ***Переосмислення неперервного професійного розвитку*** педагогічного персоналу. Якість послуг і рівень професійної компетентності педагогів дошкільної освіти залежить не тільки від результату індивідуальної базової підготовки. Урізноманітнення та запровадження інноваційних форм професіоналізації забезпечує позитивні результати у подальшому формуванні та вдосконаленні професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів: короткотривала перепідготовка без відриву від виробництва (наприклад: *спеціалізоване* або безпосереднє *професійне навчання, коучинг*); кількатижнева підготовка у форматі роботи «*Спілки практиків*». Залучення практиків до безпосереднього проведення наукових дослідження, розробки проектів може істотно підвищити результат їх професійної діяльності. Позитивним досвідом може також стати безпосередня професійна діяльність та робота в центрах професійного розвитку на базах окремих освітніх установ. Особливо позитивним може бути досвід професійного розвитку поза межами країни чи регіону, що у країнах західної Європи реалізується державним фінансування закордонних поїздок працівників дошкільної галузі;

д). ***Подальша робота у напрямі підвищення академічної мобільності*** студентів та викладачів в умовах вищих навчальних закладів передбачає активізацію участі студентів та професорсько-викладацького складу ВУЗу в міжнародних проектах, отриманні безкоштовних грандів на навчання та професійні поїздки – програми співробітництва та кооперації між вузами ERSMUS, ERSMUS MOONDUS+, PISA та інші.

е). ***Підвищення професійної мобільності працюючих вихователів*** в умовах післядипломної освіти – перекваліфікація, переатестація, здобуття додаткових спеціальностей (в умовах вищих навчальних закладів, центрів підготовки) та забезпечення відповідно цього кар'єрного зростання;

є). ***Подальше активне залучення помічників вихователів*** до ***здобуття базової*** професійної ***педагогічної освіти***. Зазвичай помічники вихователів у вітчизняних дошкільних навчальних закладах не мають ніякої кваліфікації, пов'язаної з сферою дошкільної освіти, або ж можуть мати лише атестат про загальну освіту. Освітня політика установи, в якій працює ця особа, у цьому контексті повинна бути спрямована на професіоналізацію та мобільність таких працівників, заохочення їх до здобуття вищої освіти;

ж). Розширення та подальше ***удосконалення змісту*** професійної підготовки через розширення переліку навчальних дисциплін у навчальних планах, а саме:

з). ***Урізноманітнення форм, методів*** та ***засобів*** професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Серед перспективних форм можемо виокремити: здійснення педагогічної діяльності та практики в межах та поза межами університету, а – саме участь у освітніх програмах для громадськості в центрах транскультурної педагогіки, які розробляються та здійснюються під керівництвом провідного науковця університету, практика в центрах практичної професійної підготовки; майстер-класи, спід-тренінги, міні-викладання, відкриті лекції (лекції є відкритими для вільних слухачів, запрошених гостей, професіоналів), лекції-презентації (лектором демонструється певний методичний аспект, метод, засіб, прийом організації освітнього процесу в дошкільних закладах), лекції-дискусії (інтерактивна робота з аудиторією, коли тема лекції розглядається у форматі «живої» дискусії, що передбачає керівництво викладачем групами студентів за попередньо визначеними викладачем позиціями «за» і «проти» для кожної підгрупи), лекції-обговорення (вивчення теми відбувається у форматі ток-шоу, відкритої бесіди, аналітичного огляду та подальшого обговорення тощо), проблемні лекції (розкриття та вивчення теми відбувається в контексті розв'язання поставленої викладачем професійної задачі), лекції-тренінги (викладачем пропонується спочатку прослухати теоретичний матеріал, закріплення відбувається тренуванням професійної дії, тренуванням у розв'язання педагогічної ситуації тощо); підготовка наукових доповідей, проведення студентами міні-конференцій, наукових студентських конференції. Спектр *методів* професійної підготовки варто розширити такими як: моделювання та розв'язання педагогічних ситуацій, розробка курсових та магістерських проектів, метод вільних асоціацій, «ток-шоу», «коло ідей», «ажурна плитка», «карусель». Серед *засобів* інтерес становлять: транспаранти, діафільми, діапозитиви, компакт-диски, аудіокасети, карти пам'яті; моделі, муляжі, діафільми із звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти, таблиці картини, схеми, зображення; комп'ютер.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині [Текст] / Н. В. Абашкіна ; АПН України, Ін–т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с
2. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.): Автореф.дис...д–ра пед.наук: 13.00.04 / ІППроф. освіти. – К.,1999. – 46с.
3. Абашкіна Н. В. Сучасні альтернативні школи у ФРН / Н. В. Абашкіна // Сучасні проблеми теорії і практики школи та педагогіки за рубежем [зб. наук. статей] / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1994. – С. 23–34.
4. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
5. Авшенюк Н.М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.М. Авшенюк ; Ін–т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 21 с.
6. Алексюк А. М. Сучасна система середньої школи й освіти розвинутих країн (на прикладі США та Англії) як основа комплектування вищої школи / Алексюк А. М. // Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підруч. для студ., аспірантів, викл. вищ. навч. закл. – К., 1998. – С. 327–341.
7. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
8. Алферов Ю.С. Система педагогического образования в Англии: Дисс…канд.пед.наук: 13.00.01. – М., 1965. – 371 с.
9. Алферов Ю.С. Совет Европы и образование // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 100–111.
10. Аналіз освітньої політики: теорія і практика управління на місцевому рівні: наук. посіб. / авт. кол. : В.Г. Базілюк, Т.Є. Бойченко, Л.М. Забродська [та ін.] ; Держ. вищ. навч. заклад «Ун–т менедж. освіти». — К. : Вид–во ДВНЗ «Ун–т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. — 306 с.
11. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 11–17.
12. Андрущенко В. Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку / В. Андрущенко, В. Лутай // Вища освіта України. – 2004. – С. 5–12.
13. Андрущенко В.П. Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П.Андрущенко, І.Я. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий /За ред. В.Г. Кременя. − К.: Наукова думка, 2003. − С. 99−166.
14. Аронова Р. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічних коледжах / Р. С. Аронова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 37. – С. 74–82. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_37_11
15. Артемова Л. В. Модель Ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах / Л. В. Артемова, Ю. М. Косенко // Психолого–педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: матеріали Міжнар. наук.–теор. конф. до 80–річниці НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 1. – С. 84–86
16. Асташова, Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика : Научно–теоретический журнал . – 08/2002 . – N8 . – С.8–13.

17. Бабин І.І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс] / І. І. Бабин // Болонський процес: стан, проблеми, шляхи реалізації. – Бюро Євроосвіта [режим доступу]: http://euroosvita.osp–ua.info/print/news/3/babin–%D0%86%D0%86–strategija–y–suchasni–tendenciyi–rozvitku–vischoyi–osviti–v–konteksti–yevropeysykogo–prostoru–vischoyi–osviti.html – Назва з екрану. – Дата звернення: 27.07.2016.

18. Базелюк Н. В. Науково–дослідницька робота у магістерській підготовці майбутніх вчителів в університетах Фінляндії: дис. …кан. п.наук : 13.00.04. / Базелюк Наталія Валеріївна – Київ, 2012. – 199 с.

19. Базовий компонент дошкільної освіти: Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д–р пед. наук.; Авт. кол–в: Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідєльнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.

20. Базуріна В.М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.М. Базуріна ; Житомир. держ. ун–т ім. І.Франка. – Житомир, 2006. – 20 с.

21. Бахов І. С. Проблема формування професійно–комунікативної компетентності майбутніх перекладачів / І. С. Бахов // Вісн. Житомир. держ. ун–ту ім. І. Франка. – Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 47. – С. 56–60.

22. Безлюдний О. І. Соціально–педагогічні основи сімейного виховання в Сполучених Штатах Америки та Україні: порівняльний аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д–ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Безлюдний. – Черкаси, 2013. – 40 с.

23. Бех І. Д. Особистістно зорієнтоване виховання: наук.–метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех; М–во освіти і науки України, Ін–т змісту і метод. Навчання – К., 1998. – 204 с.

24. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Е–ресурс]. – Режим доступу: http://ipv.org.ua/component/content/article/8–beh/56–2012–09–04–22–32–01.html

25. Бєлєнька Г. В. Професійна компетентність вихователя: ключові дефініції крізь призму наукових досліджень / Г. В. Бєлєнька // Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід : моногр. // за заг. ред. Г. В. Бєлєнької, О. А. Половіної. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. – 208 с. – ISBN 978–966–304–118–6

26. Бєлєнька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : моногр. / Г. В. Бєлєнька. – К. : Київ. ун–т ім. Б. Грінченка, 2011. – 332 с.

27. Бєлєнька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : [монографія] / Ганна Володимирівна Бєлєнька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.

28. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід:рефлексивний аналіз застосування // Компетентніснийпідхід у сучасній освіті: світовий досвід та українськіперспективи: Бібліотека з освітньої політики / Підзагальною редакцією О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С», 2004.– 112 с. – С. 47–52.

29. Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України), упорядник – Віктор Громовий, м. Київ: Міжнародний благодійний фонд «Україна –3000», 2009. – 156с.

30. Біляковська О.О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / О. О. Біляковська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – С.

229–234. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/2011_7/7/37.pdf – Дата звернення: 11.08.2016

31. Богачева Л. С. Компетентность и компетенция как понятийно–терминологическая проблема [Текст] [Електронний ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. – Режим доступу: http://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2556/. – Дата звернення: 07.08.2016. – Назва з екрану

32. Богініч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс] / О.Л. Богініч // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – Вип. 1. – Режим доступу до журн.: http://intellect–invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/

33. Богініч О. Б. Педагогічні технології як фактор удосконалення підготовки фахівців дошкільної освіти / Ольга Богініч // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Педагогічні науки: зб. наук. пр. / [за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пєхоти]. – Миколаїв, 2008. – Спецвипуск: у 2–х т. – Т. 2: Проблеми передшкільної освіти в сучасних умовах. — С. 29–41.

34. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / Богуш А. М. – Одеса : Маяк, 1999. – 88 с.

35. Богуш А. М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервності освіти: [із виступу Алла Богуш на II Всеукр. з'їзді працівників освіти, 9 жовт. 2001 р.] / Алла Богуш // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С. 11–12.

36. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – С.101–102.

37. Божко, Є. А. Методологічні підходи до аналізу проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть XX ст. – початок XXI ст.) [Текст] / Є. А. Божко // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. – Ужгород: Говерла, 2014. – Вип.31. – С. 26–29. – Рез. рос., англ. – Бібліогр.: с. 29 (5 назв).

38. 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.Бабін.– Тернопіль: Вид–во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003.– 56с.

39. Болюбаш Н.М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. М. Болюбаш // Наукові праці: Науково–методичний журнал. – Вип. 99. Т. 112. Педагогіка. – Миколаїв: Вид–во ЧДУ ім. П. Могили, 2009. – С. 88–95.

40. Болюбаш Я.Я., Пуховська Л.П. Освіта в країнах Заходу // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 75–77.

41. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Нові інформаційні технології, 1996. – 67 с.

42. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ, Ірпінь. – Перун, 2005. – 1728 с. ISBN 966–569–013–2

43. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з. Дод., допов. на CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. — 1736 с.: іл. — ISBN 966–569–013–2.

44. Вакуленко В М Акмеологічні проблеми розвитку творчого потенціалу фахівця / В.М Вакуленко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб наук пр / за заг ред М.Б Євтуха, укл О.В Михайличенко – К : КНЛУ, НМАУ, 2002 – Вип 21 – С 59 – 62.

45. Вакуленко В. М. Вступ до акмеології педагогічної освіти: Монографія. – Алчевськ, ДГМІ, 2003. – 149ºс.

46. Ваховський М. Л. Методологічні аспекти порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського / М. Ваховський // Педагогіка, психологія та медико–біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 10. – С. 26 – 30.

47. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – N 10. – С. . 51–55.

48. Вдовичин Т.Я. Обґрунтування організаційно–педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики / Т. Вдовичин // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 34. / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. – с.225–229.

49. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

50. Волков О. Реформування освіти: європейський аспект // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 2–4.

51. Волосенко А. Формування професійної компетеності як важливий чинник творчої самореалізації майбутнього вчителя /А. Волосенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр.. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред.. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. –л Вип. 6. – Ч. 1. – С. 140 – 150.

52. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогіка. – М.: УРАО, 2003.. История и современные проблемы / Вульфсон Б. Л. 232 с.

53. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЗК», 1996. – 256 с.

54. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе / Борис Львович Вульфсон. – М.: УРАО, 1999. – 208 с. , Вульфсон Б. Л. Проблемы европейского воспитания / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 71–81.

55. Вульфсон Б.Л. Модернизация содержания гуманитарного образования в школах Запада // Советская педагогика. – 1991. – № 1. – С. 124–130.

56. Вульфсон Б. Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. — 1994. — № 2. — С. 103–112.

57. Входження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження : моніторинг. дослідж. : аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод Фонд дослідж. освіт. політики» ; кер. авт. кол. Т.В.Фініков. – К. : Таксон, 2012. – 57 с.

58. Гавриш Н. В. Відійти від подвійних стандартів . Новий підхід до планування педагогічної діяльності / Н.Гавриш // Дошкільне виховання. – 2013. – №7. – С. 11–17.

59. Гарага В. Концептуальні основи педагогічної герменевтики / В. Гарага // Молодь і ринок, 2014. – № 4 (111). – С. 159–162

60. Гегель Г. В. Ф. Кто мыслит абстрактно? // Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет. В 2–х томах. Т. 1 – М.: Мысль, 1970. – С. 387– 394.

61. Глузман О.В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні: Дис... д–ра пед.наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки психології проф.освіти. – К., 1997. – 434 с.

62. Голота Н.М. Особливості реалізації компетентнісного підходу в системах освіти зарубіжних країн [Електронний ресурс] / Н. М. Голота // Вісник психології і педагогіки. – Матер. конферен. «Реалізація компетентнісного підходу до формування

професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи». – режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua Голота Н.М. Особливості реалізації компетентнісного підходу в системах освіти зарубіжних країн. – Назва з екрану. – Дата звернення: 03.10.2016

63. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції : дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Голотюк Олена Володимірівна. – Херсон, 2007. – 243 с.

64. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ.: Либідь. –1997. – 375 с.

65. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти /О. І.Гулай // Педагогічні науки. – 2009. – № 4 – С. 45–51.

66. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія іпрактика : монографія / Тетяна Гадульзянівна Харченко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун–т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид–во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 560 с.

67. Д'юї Дж. Демократія і освіта. – Львів: Літопис, 2003. – 289 с.,

68. Дем'яненко Н. Тенденція диверсифікації мети і профілів магістратури в розвитку світової вищої освіти // Педагогічні науки : Збірник наукових праць / Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка. – 2010. – Вип. 2. – С. 44–52.

69. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/896–93–%D0%BF/print1479986389836135. – Назва з екрану. – Дата звернення: 16.03.2014

70. Деркач А. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – Спб. : Питер, 2003. – 256 с. – (Учебное пособие).

71. Десятов Т. М. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз: Науково–методичний посібник / за ред. Ничкало Н.Г. – К.: Видавництво «АртЕк», 2008. – 263 с.

72. Десятов Т.М. Модернізація вищої педагогічної освіти з позицій реалізації модульно–діяльнісних програм: зарубіжний досвід / Т. М. Десятов // cience and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(8), Issue: 16, 2014. – P. 53–57

73. Десятов Т.М. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз: Науково–методичний посібник / за ред. Ничкало Н.Г. – К.: Видавництво «АртЕк», 2008. – 263 с.

74. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи(друга половина XX століття): Монографія / За ред.. Н.Г.Ничкало– К.: Видавництво «АртЕк», 2005.–472 с.–С. 36–37.

75. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А. М. Богуш, О. В. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко; Наук. ред. А. М. Богуш; За заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ: Альма–матер, 2006. – 368 с.

76. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, випуск 1 «Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності»[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.golovbukh.ua/regulations/1521/8453/8454/468492/ – Назва з екрану. – Дата звернення 16.08.2016

77. Докторович М. О. Професійна компетентність соціального педагога / О. М. Докторович // Вісник Глухівського ДПУ. — 2010. — Вип. 15. — С. 64—69.

78. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д.Ф.Ніколенка. – К.: Вища школа, 1987. – 184с.

79. Драч І. І. Компетентнісний підхід у підготовці магістрантів з педагогіки вищої школи / І. І. Драч // Проблеми освіти : наук. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, 2012. – Вип. 70. – Ч.1. – С. 140–146.

80. Дрогайцев О.І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2002. – Вип. 4. – С. 62–70.

81. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность ипрофессионализм педагога: психологический подход. // Сибирь. Философия. Образование. – Научно–публицистический альманах: СО РАО, ИПК. Новокузнецк: 2005 (выпуск 8), – С. 26–44.

82. Енциклопедія освіти / Акад. пед.. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – ISBN 978–966–667–281–3

83. Євтух М.Б. Проблема оцінки ефективності навчання майбутнього вчителя в зарубіжній педагогіці // Актуальні проблеми дидактики середньої та вищої школи. – Харків: ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 1996. – С. 91–94.

84. Жуковський В. М. Морально–етичне виховання в американській школі (30–і роки XIX ст. – 90–і роки XX ст.): автореф. дис... д–ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004.

85. Жуковський І.В. Забезпечення інформацією педагогічних кадрів у Франції // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 24.

86. Заблоцька О. С. Компетентністний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. Випуск 40. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/2473/1/63–68.pdf

87. Заболотна О. А. Застосування контент–аналізу у порівняльно–педагогічних дослідженнях / О. А. Заболотна // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.–практ семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) / Інститут педагогіки НАПН України / За заг . ред. О. І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2014. – С. 19–21. – ISBN 978–966–644–365–9

88. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

89. Загородня Л.П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : [навч. посіб.] / Людмила Петрівна Загородня, Світлана Анатоліївна Титаренко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 319 с.

90. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.П. Задорожна ; Терноп. держ. пед. ун–т ім. В.Гнатюка. — Т., 2002. — 20 с. — укр.

91. Закирьянова А.Х. Педагогическое образование во Франции // Профессиональное образование. – 2006. – № 6. – С. 31.

92. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/ru/1556–18 – Дата звернення: 06.08.2016

93. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Верховна Рада України; Закон від 11.07.2001 № 2628–III. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628–14. – Назва з екрану. – Дата звернення: 14.07.2014

94. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/other/2827/. – Назва з екрану. – Дата звернення: 15.10.2014.

95. Закон України «Про охорону дитинства» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/other/2827/. – Назва з екрану. – Дата звернення: 15.10.2014.

96. Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д–ра пед. наук : спец: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Зданевич. – Ж., 2014. – 44 с.

97. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход» : учебное пособие / Э. Ф.Зеер, А. М.Павлова. – М.: Московский психолого–социальный институт, 2005. – 216 с.

98. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентносного похода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

99. Зинченко Г.П. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Советская педагогика.– 1991. – №1. – С.81–87.

100. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої ситеми / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / І. А. Зязюн. – К., Глухів : РВВ ГДПУ, 205. – С. 10–18.

101. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології //Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Міжнародна наукова конференція, 16–17 травня 2000р. / За ред. С.О.Сисоєвої і О.Г. Романовського.–Х.: ХДПУ, 2000.–С.8–16.

102. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти [Електронний ресурс] / І.А.Зязюн. – Режим доступу: eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf

103. Исаева И. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса) / Т . Е. Исаева. – Ростов–н/Д : Росл. гос. ун–т путей сообщения. 2003. – 312 с.

104. Исмаилов Э. Э. Сравнительно–педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России: автореф. дис. ... д–ра пед. наук: 13.00.08 / Исмаилов Эльхан Эюб оглы. – Калининград, 2004. – 52 с.

105. Исмаилов Э. Э. Сравнительно–педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России: дис. ... д–ра пед. наук: 13.00.08 / Исмаилов Эльхан Эюб оглы. – Калининград, 2004. – 241 с.

106. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 106–110.

107. Іщенко Н. Г. До питання конотативного значення словотвірних синонімів/ Н.Г.Іщенко//Гуманітарний вісник. Серія – Іноземна філологія. – Черкаси: ЧІТІ, 2000. – С.161–165.

108. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2004. – 27 с.

109. Кикоть, В.Я. Юридическая педагогика: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция» / В.Я. Кикоть, А.М. Столяренко. М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2004. – 895 с.

110. Кирик Г. В. Розвиток якості освіти як основного принципу державної освітньої політики / Г. В. Кирик // Теорія та практика державного управління. – 2010. – Вип. 4. – С. 289–296. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2010_4_44.

111. Кириленко Г. Г., Шевцов Є. В. Філософія. Вища освіта / Кириленко Г. Г., Шевцов Є. В. – М.: філол. товариство "СЛОВО", ТОВ Вид–во "ЕКСМО", 2003. – 672 с.

112. Кіріна Л. М. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіріна Лілія Михайлівна ; Респ. вищ. навч. закл. "Крим. гуманіт. ун–т"

113. Кіріна Л. М. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіріна Лілія Михайлівна ; Респ. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіт. ун–т» (м. Ялта). – Ялта, 2012. – 20.

114. Кіріна Л. М. Формування фахових компетенцій майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу / Лілія Михайлівна Кіріна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк, 2010. – Вип. № 1 (6). – С. 69–75.

115. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2000. – 21 с.

116. Класифікатор професій ДК 003:2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dk003.com/alpha%D0%92/ . – Назва з екрану. – Дата звернення: 16.08.2016

117. Клокар Н. І.Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія/ Н. І. Клокар. – Київ, 2010. – 528 с.

118. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А. В. Хуторского на Отделении философии образотворческой и теоретической педагогики. РАО 23 апреля 2005г. – Центр «Эйдос». www.eidos.ru/news/compet.htm

119. Княжева І. А. Професійно–педагогічна підготовка майбутніх фахівців в галузі дошкільної освіти в умовах євроінтеграції / І. А. Княжева // Наша шк.. – 2007. – № 2. – С. 13–16.

120. Коваленко Н. В. Проблема формування самоосвітньої компетентності учнів у змісті педагогічної освіти / Н. В. Коваленко // Інновації у професійно–педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади : [моногр.] / [за заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Видав. «МакДен», 2011. – 432 с.. – с. 313–333

121. Ковальова Світлана Миколаївна. Кейс–метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії.– Дисертація канд. пед. наук: 13.00.04, Житомир. держ. ун–т ім. Івана Франка. – Житомир, 2012.– 200 с.

122. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

123. Коменський Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1939. – 200 с.

124. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій // Зарубіжна література. – №23 (47) грудень. – 2006 – С. 16–28.

125. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. — Кірово–град : Імекс–ЛТД, 2014. — 280 с. ISBN 978–966–189–328–2

126. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І. та ін.] ; під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. –112 с. ISBN 966–8039–50–5

127. Конвенція про права дитини ООН; Конвенція, Міжнародний документ від 20.11.1989 [Електронний ресурс]. – Сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_021. – Назва з екрану. – Дата звернення: 09.08.2014

128. Корінна Г. О. Етапи професійної підготовки майбутніх вихователів у процесі статево–рольвої соціалізації дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] / Г. О. Корінна // Режим доступу: https://www.google.com.ua/search?q=128ю. – Дата звернення: 07.04.2013. – Назва з екрану.

129. Корнєєва О.Л. Використання інтерактивних технологій в організації методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер: Педагогіка і психологія.–Зб.статей.–Ялта: РВВКГУ,2008.–Вип. 20.–Ч. 2.–С. 113–120.

130. Косенко, Ю.М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії / Ю.М. Косенко. – С .336–341.

131. Костенко Н., Іванов В. Досвід контент–аналізу: Моделі та практики: Монографія / Наталія Костенко, Валерій Іванов. К.: Центр вільної преси, 2003. – 200 с.

132. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998 рр.) / Т. С. Кошманова; АПН України. Ін–т педагогіки і психології проф. освіти. – Л. : Світ, 1999. – 487 с. – Бібліогр.: с. 427–487. – укр.

133. Кошманова Т.С.Вплив зарубіжної думки на формування професії педагога// Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. –1996.– Т.1. – С.25–28.

134. Кошманова Т. С. Вплив зарубіжної думки на формування професії педагога// Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. –1996.– Т.1. – С.25–28.

135. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский [и др.]. – Самара : Изд–во СГПИ, 1994. – 162 с

136. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму // В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

137. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень / Академія педагогічних наук / Тов. «Знання» України. – К., 2011. – 520 с.

138. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2 (7). – С. 15–21.

139. Кремень В.Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. пр. – Київ, 2001. – Ч.І. – С. 5–14.

140. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) [Текст] / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

141. Кремень В.Г. Освітня політика: реалії і перспективи // Гуманізація навчально–виховного процесу у вищій школі. Наукові праці міжнародної науково–практичної конференції 27–29 вересня 1999 р. – Слов'янськ: Слов'янський державний педінститут, 1999. – С. 3–5.

142. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти / Василь Васильович Крижко. – К.: Освіта України, 2005.

143. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу [Текст] : [монографія] / Т. Є. Кристопчук ; за ред. д–ра пед. наук, проф. чл.–кор. НАПН України С. О. Сисоєвої ; Рівнен. держ. гуманіт. ун–т. –Рівне : Волинські обереги, 2013. –483 с.

144. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу : дис. …д. п. наук : 13.00.04. / Кристопчук Тетяна Євгенівна – Київ, 2014. – 494 с.

145. Крутій К. Л. Граматична компетенція дитини дошкільного віку [текст] : [Електронний ресурс]. – освітній портал «Ukrdeti». – Режим доступу: http://www.ukrdeti.com/2003/2_a8_2003.html. – Назва з екрану. – Дата посилання 09.08.2016

146. Кубенко І. М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті [Електронний ресурс] / І. М. Кубенко //Додаток до електронного журналу «Теорія та методика управління освітою». – Вип № 1, 2010 р. – Режим доступу: tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1.../kubenko.pdf– Дата звернення 09.08.2014

147. Кузь В. Г. Вища школа і система компетенцій педагога / В. Кузь // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. — К. : Педагогічна думка, 2009. — С. 282—288.

148. Кузь В. Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології / В. Г. Кузь // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 28 – 35.

149. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повишения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

150. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. // Вопросы психологии. – 1984.– №1. – С.20–26.

151. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 105 с.

152. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина – Л., 1985. – 32 с.

153. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н.В. – М.: Высшая школа, 1989.– 167 с.

154. Кузьмінський А. І. Теоретико–методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис... д–ра пед. наук: 13.00.04 / Анатолій Іванович Кузьмінський; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 443 арк. + дод. – арк. 376 – 433.

155. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Анатолій Іванович Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.

156. Кузьмінський А. І., Омельяненко В.Л. Педагогіка: підручник. –2–ге вид. Перероб. І доп. – К.: Знание – Пресс, 2004. – 445с.

157. Куліш Р. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності / Р. Куліш. Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць. Вип. 1.45 / ред.: О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська. – Миколаїв : МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2014. –

158. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969г. – М.: Прогресс, 1977. – 300с.

159. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти / О.В. Кучай // Рідна школа. – 2009. – №11. – С. 44–48.

160. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.П. Кучай ; АПН України, Ін–т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2010. – 20 с.

161. Лабазина Л. Н. Современная система профессиональной подготовки учителей во Франции : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лабазина Людмила Николаевна. – Ярославль, 1999. – 166 с.

162. Лазарев Ф.В., Брюс А. Литтл. Многомерный человек. Введение в интервальную антропологию. / Ф.В. Лазарев, Литтл А. Брюс. – Симферополь: Сонат, 2001. – 261 с.

163. Лащихіна В.П. Основні концепції розвитку вищої освіти у постіндустріальній Франції / Лащихіна В. // Гуманізація навчально–виховного процесу: наук.–метод. зб. / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2007. – Вип. XXXVI. – С. 47– 58

164. Лащихіна В.П. Особливості модернізації педагогічної освіти у Франції в умовах глобалізації / Лащихіна В. П. // Психолого–педагогічні проблеми освіти і виховання в умовах глобалізації та інтеграції освітніх процесів: тези доп. наук. конф.

кафедри ЮНЕСКО КНЛУ, 12 груд. 2007 р. / відп. ред. Чернуха А. М. – К., 2007. – С. 104 – 106.

165. Леонтьева О.Ю. Теория и практика обучения студентов в педагогических колледжах Англии (70–80 гг. XX ст.): Дисс…канд.пед.наук: 13.00.01. – Харьков, 1995. – 131 с.

166. Лернер И. Я. Дидактические основи методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 181 с

167. Литвинова Н. В. Поняття «компетенція» і «компетентність» у працях сучаснихпедагогів [Електронний ресурс] / Н. В. Литвинова. – Режим доступу: http://gnpu.–edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_102_106.pdf.

168. Лісіна Л. О. Формування професійної компетентності вчителя : навч.– мет. посіб. / Л. О.Лісіна, О. О.Барліт. – Запоріжжя : Лана–Друк, 2006. – 212 с.

169. Лозовецька В. Т. Професійна компетентність / В. Т. Лозовецька // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головн. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком, 2008. – 1040 с.

170. Локшина О. Європейські концепції професійної підготовки вчителів [Текст] / О. Локшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 2011. т.Ч. 2.–С.204–210.

171. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.

172. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локшина // Порівняльно–пед. студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.

173. Локшина О. Історія та методологія порівняльно–педагогічних досліджень / О. Локшина // Порівняльно–педагогічні студії. – № 2 (8), 2011. – С. 5–15.

174. Локшина, О.І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О.І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 19–33.

175. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

176. Лохвицька Л. В. Психолого–педагогічна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до процесу морального виховання дітей [Текст] / Л. В. Лохвицька // Рідна школа : щомісяч. науково–пед. журн. – 2012. – № 11. – С. 70–74. – Бібліогр. в кінці ст. – ISSN 0131–6788.

177. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво–термінологічний дискурс / В.І. Луговий // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – К., 2009. – С. 8–13.

178. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку /За заг.ред. О.Г.Мороза. – К., 1994. – 193 с. - 178-179.

179. Луговий В.І. Проблема понятійно–термінологічного стандарту в моніторингу якості освіти / В.І. Луговий // Вища освіта України. Дод. 3 (т. 7). –2007. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти». – С. 53–60.

180. Луговская И. Р. Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран: дис. ... д–ра пед. наук: 13.00.01 / Луговская Ирина Робертовна. – Санкт–Петербург, 2004. – 393 с.

181. Лук'янова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії / Л. Лук'янова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – Серія: Педагогіка. – № 2 (15)', 2015. – С. 187–192.

182. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі / В. Е. Лунячек // Публічне управління: теорія та практика. – 2013. – Вип. 1. – С. 155–162.

183. Луценко І. О. Аксіологічний підхід до підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативно–мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку / І. О. Луценко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 22. / Серія : Філософія, педагогіка, психологія : (збірник наукових праць). – К. : Вид–во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 92–99.

184. Макаренко А.С. Педагогика индивидуального действия // Пед. соч.: В 8 т. – М.: Педагогика. – Т.4. – 321 с.

185. Маковецька Н.В. Підвищення професійної компетентності як умова професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc.../Makov.pdf

186. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

187. Маркова А. К. Психологические проблемы повышения квалификации / А. К. Маркова / Педагогика. – 1992. – № 9–10. – С. 65–67.

188. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія / С.М. Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 434 с.

189. Мартинчук О. В. Підготовка педагогів дошкільної освіти до організації та проведення педагогічних досліджень в дошкільних навчальних закладах [Електронний ресурс]: – Олена Мартинчук / Наукові конференції. – XVIII Міжнародна науково–практична інтернет–конференція «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД». – Режим доступу: http://oldconf.neasmo.org.ua/node/143. – Дата звернення: 16.082016. – Назва з екрану.

190. Махиня Н.В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI ст.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Махиня ; Кіровоград. держ. пед. ун–т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2009. – 20 с.

191. Мачинська Н. Теоретичні аспекти організації процесу педагогічної підготовки майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю / Н. Мачинська // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 6. – С. 129–135. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_18

192. Машовець М.А. Сучасні технології науково–педагогічної підготовки майбутнього дошкільного педагога в умовах університетської освіти [Електронний ресурс] / М. А. Машовець // Вісник психології і соціальної педагогіки. Збірник наук. праць. – Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/ Машовець М. А. Сучасні технології науково–педагогічної підготовки майбутнього дошкільного педагога в умовах університетської освіти. – Дата звернення: 17.08.2016. – Назва з екрану.

193. Мельник Н. І. Концептуальні засади професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Західної Європи: Європейські реалії, українські перспективи. – Н. І. Мельник. – Дошкільна освіта в Україні: лідерство в професії // : зб. стат. / [: авт. колект.: Л.В.Артемова, Г.В.Бєлєнька, Н.М.Голота та ін.; упор. Бєлєнька Г.В., Машовець М.А.]. – К.: Київськ. ун–т. ім. Бориса Грінченка, 2015. – 264. – С.197 – 210.

194. Мельник Н. І. Розвиток дошкільної освіти у США: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08 / Мельник Наталія Іванівна – Черкаси, 2011. – 327 с. – укр.

195. Мельник Н. І. Дошкільна освіта сполучених штатів: історія і сучасність: моног. / Н. І. Мельник. – Умань : Видавець «Сочінський», 2012. – 330 с.

196. Мельник Н. І. Освітня політика в країнах Західної Європи у формуванні вимог до професійної підготовки дошкільних педагогів / Н. І. Мельник // Сучасні

тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: Матер. міжн. наук.–практ. конф. (м. Київ, Україна, 6–7 лютого 2015 року). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. – С. 73–76.

197. Мельник Н. І. Транскультурна педагогіка як умова формування міжкультурної толерантності в контексті підготовки майбутніх педагогів: українські реалії, європейський досвід / Н. І. Мельник // Матер. Третьої всеукр. наук.–прак. конф. Науковий діалог «Схід–Захід» (м. Кам'янець–Подільський , Україна, 7 червня 2014 р.). – Кам'янець–Подільський – Дніпропетровськ, 2014. – С. 62–66.

198. Мельник Н. І. Формування професійної компетентності спеціалістів дошкільної освіти в організації здоров'язберігаючого педагогічного простору ДНЗ у вищих навчальних закладах Німеччини та США / Н. І. Мельник // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освіту // Матеріали V Міжнародних та XIX Всеукраїнських педагогічних читаннях в м. Донецьку, 11–12 жовтня 2012 року. – У 4–х т. – Т. 4. – Донецьк: Випуск, 2012. – С. 82–86.

199. Мельник Н. І. Підготовка науково–педагогічних кадрів дошкільної освіти у Німеччині / Н. І. Мельник // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. у–ту. Імені павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 307–316.

200. Мельник Н. І. Підготовка науково–педагогічних кадрів дошкільної освіти у Німеччині / Н. І. Мельник // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. у–ту. Імені павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 307–316.

201. Мельник, Н. І. Професійна підготовки дошкільних педагогів фахівців дошкільної освіти у контексті інтеграції в європейський освітній простір / Н. І. Мельник / Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: моногр. // за заг. ред. Г.В. Бєлєнької, О.А.Половіної. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. – 208 с. ISBN 978–966–304–118–6.

202. Методологические проблемы сравнительной педагогики // Сборник научных трудов. Отв. ред. З. А. Малькова,Б. Л. Вульфсон. – М.: изд. АПН СССР, 1991. – С. 3.

203. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. ; за заг . ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова ; Держ. закл. «Луган.нац. ун–т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид–во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.

204. Моисеенко Т. Г. Повышение квалификации школьных учителей Англии в контексте непрерывного образования: Дисс…канд.пед.наук: 13.00.01. – М., 1994. – 210 с.

205. Молчанов С. Г. Теоретическая и практическая аттестация педагогических руководящих работников образовательного учреждения. – Челябинск: Изд–во Челяб. гос. ун–та, 1998. – 255 с.

206. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції [текст] / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 266–268.

207. Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково–педагогічних працівників навчальних закладів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/other/37302/ . – Дата звернення: 16.08.2016. – Назва з екрану.

208. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За заг. ред. д–ра пед. наук, проф., чл.–кор. НАПН України В. І. Лозової. − Х : Вид–во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. − 348 с.

209. Науково–методичне забезпечення й упровадження Болонських ініціатив у процес підготовки професійно компетентних фахівців на психолого–педагогічному факультеті: Науково–методичний посібник [Божко Г., Гавриш Н., Глоба О., Кратінов М., Сущенко О. та ін.]; за заг. ред. Г.І. Божко. – Луганськ: Альма–Матер, 2005. – 266 с.

210. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., – «Шкільний світ», 2001. – 24 с.

211. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2–е вид., перероб. і доп. / авт.– уклад. :В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – ISBN 978–966–2432–22–0.

212. Негребецкая Н. В. Основные тенденции развития высшего педагогического образования стран Западной Европы конца 20в. (на материале Англии, Франции, Германии) : дис. ... канд. пед.наук : 13.00.08 / Негребецкая Наталья Викторовна. – Белгород, 2003.– 150 с.

213. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В. П. Андрющенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. / За ред. В. Г. Кременя. К., 2003. – 853с.

214. Нилова Е. А. Гуманизация педагогического образования встранах Западной Европы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нилова Евгения Анатольевна. – Ставрополь, 2001. – 197 с.

215. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.

216. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – Київ: Віпол, 2000. – С. 58–80.

217. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки / Н.Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 33–45

218. Новак О. Теоретичні аспекти професійної педагогічної підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти / О. Новак // Педагогічний дискурс. – 2014. – Вип. 17. – С. 108–112. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2014_17_22.

219. Новий тлумачний словник української мови. У 3–х т [Текст] : 42 000 слів. Т. 1. А – К / В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – 2–ге вид., випр. – К. : Аконіт, 1999. – 910 с.

220. Новий тлумачний словник української мови: Т. 2. К–П. / [уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко, ред. Л. І. Андрієвський]. –[2–е вид., випр.]. – К. : «Аконіт», 2001. – 928 с.

221. Обучение на протяжениижизни в условиях новой экономики: Доклад Всемирного банка (Серия «Актуальные вопросы развития образования») – М.: «Алекс», 2006. – 264 с.

222. Овчарук О. В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук // Освітній портал «Освіта». – Режим доступу: http://ru.osvita.ua/school/method/381/ – Дата звернення 06.08.2014ю – Назва з екрану. – Дата публікації 11.09.2007.

223. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти /О. В. Овчарук / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. –112 с. ISBN 966–8039–50–5.

224. Овчарук О. В. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [кол.мін–ва] / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: 2004. – С. 59–65. – (Бібліотека з освітньої політики).

225. Огієнко О. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих [Текст] / Олена Огієнко // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : [зб. наук. пр.] / Олена ; редкол.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік, С. У. Гончаренко [та ін.]. – К. : Богданова А. М., 2013. – С. 160–166.

226. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно–методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / В. О. Огнев'юк.– Київ, 2003. – 30 с.

227. Огнев'юк В. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти [Електронний ресурс] / В. Огнев'юк // Освітологія. – 2012. – Вип. 1. – С. 69–75. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ocvit_2012_1_11. – Дата звернення: 14.12.2015. – Назва з екрану.

228. Огнев'юк В. О. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти [Електронний ресурс] / В. О. Огнев'юк // Освітологія. – 2012. – Вип. 1. – С. 69–75. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/2584. – Дата звернення: 14.09.2014. – Назва з екрану.

229.

230. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. – 4–е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – С.288.

231. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.apsu.org.ua/images/top3.jpg. – Дата звернення: 13.12.2014. – Назва з екрану.

232. Олійник М. І. Теоретико–методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи [Текст] : автореф. дис. ... д–ра пед. наук : 13.00.01 / Олійник Марія Іванівна ; Терноп. нац. пед. ун–т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2016. – 475 с.

233. Олійник М. І. Теоретико–методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: дис... д–ра пед. наук: 13.00.01 /. – Тернопіль, 2016. – 475 с.

234. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.niss.gov.ua/articles/252/. – Дата звернення: 11.08.2015. – Назва з екрану.

235. Осмоловская И. Ключевые компетенции и отбор содержания образования в школе // Народное образование. – 20006. – №5. – С. 77–81.

236. Осмоловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: Учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого–социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2004. – 176с.

237. Остринская Н. Н. Структура, содержание и особенности организации процесса подготовки учителя во Франции / Н. Н. Остринская // Болонский процесс: традиции и инновации в педагогическом образовании. –Волгоград : Перемена, 2005. – С. 75 – 93.

238. Отрощенко Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини / Л. С. Отрощенко. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2009. – 207 с.

239. Павлютенков Е.М., Крыжко В.В. Рабочая книга руководителя школы. Ч.3: Методическая работа в школе: организация и управление. – Запорожье, 1994. – 105 с.

240. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього / С. С. Пальчевський. Акмеологія в Україні : наукове видання. – 2010. – №1. – С. 7–13.

241. Пальчук М. Розвиток педагогічної освіти у Франції: сучасні підходи / М. Пальчук // Неперерв. проф. освіта: теорія і практика. – 2008. – № 1. – С. 131–138

242. Папіжук В. О. Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції. – автреф. дис. на здобут. наук. ступ. кан. пед. н. – Житом. держ. ун–ті ім. Івана Франкаю – Житомирю – 2011 р. – 20 с.

243. Парінов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80–х – початок 90–х років XX століття): Автореф. дис… к–та пед. наук: 07.06.95 / Ін–т пед. і психол. проф. освіти АПН України.– Київ, 1995. – 24 с.

244. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

245. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 286 с.

246. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред.І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

247. Пєхота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впрроовадження педагогічних технологій в умовах інтеграції у світовий освітній простір [Електронний ресурс] / О. М. Пєхота // . – Нові педагогічні технології як відповідь вищої школи на виклики інноваційного етапу світового розвитку. – Міжнародна науково–практична конференція «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників». – С. 348–355. – Режим доступу: https://www.kpi.kharkov.ua/ ..Пєхота О. М. / Підготовка майбутнього вчителя, http://blogs.kpi.kharkov.ua/metodotdel/?page_id=409 – Назва з титулки. – Дата звернення 18.08.2016.

248. Писарева Л. И. Развитие дошкольного образования в Германии /Л. В/ писарева// Педагогика. – № 6. – 2011 г. – С. 112–119.

249. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін.; за заг. ред. І. І. Загарницької. – К. : Вид–во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.

250. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: [моногр.] // за заг. ред. Г.В. Бєлєнької, О.А.Половіної. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. – 208 с. ISBN 978–966–304–118–6. – С.182 – 206.

251. Підласий, І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посібник / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.

252. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти / І. Підлипняк // Психолого–педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – № 44. – С. 28–34.

253. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навчально–методичний посібник/ Пуховська Л.П., Артюшина М.В., Базелюк В.Г., Лушин П.В., Снісаренко О.С., Сніцар Л.П., Солодков В.Т., / за наук. ред. Л.П. Пуховської – К.: Педагогічна думка, 2012. – 122 с. ISBN 978–966–644–304–8.

254. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навчально–методичний посібник/ Пуховська Л.П., Артюшина М.В., Базелюк В.Г., Лушин П.В., Снісаренко О.С., Сніцар Л.П., Солодков В.Т., / за наук. ред. Л.П. Пуховської – К.: Педагогічна думка, 2012. – 122 с.ISBN 978–966–644–304–8.

255. Погребняк Н. М. Сучасний етап піднесення вищої педагогічної освіти університетського рівня у Західній Європі, США та Японії /Н. М. Погребняк//Ученые записки Таврического національного университета шимени В.И. Вернадского Серия «Проблемы педагогіки средней ивысшей школы». Том 26 (65). 2013 г. –№ 1. – С. 141–152.

256. Погребняк Н.М. Науково–дослідна робота студентів у системі вищої педагогічної освіти Великобританії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.М. Погребняк; Крим. гуманіт. ун–т. – Ялта, 2011. – 20 с.

257. Полєвікова О. Б. Дошкільна освіта в умовах глобалізації / Полєвікова О. Б.// Збірник наукових праць. Педагогічні науки / Херсонський державний ун–т. – Херсон, 2009. – Випуск 51. – С. 32–35.

258. Полєвікова О. Б. Професійна педагогічна освіта в умовах глобалізації / Ольга Борисівна Полєвікова // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах ВНЗ: матеріали Всеукр. наук.–практ. конф. (Умань, 8–9 жовтня 2009 р.). – Умань : ПП Жовтий, 2009. – С.79 – 81.

259. Положення про Міжвідомчу комісію з питань участі України в Болонському процесі : Затверджено постановою КМУ від 25 серпня 2004 р. № 1131// Офіційний вісник України. –2004. – № 35. – С.147–148.

260. Полупаненко О. Г. Філософські ідеї та погляди на розвиток сучасної освіти /О. Г. Полупаненко // Зб. наук. пр. — Луганськ: Вид–во ЛНУ ім. Тараса Шевченка. — 223 с. — ISSN 2227–2844.

261. Полуянов В. П. Вивчення природи і соціокультурної реальності із застосуванням інтервальної методології / В. П. Полуянов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. – 2012. – Вип. 38. – С. 216–224. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2012_38_24. – Дата звернення: 03.05.2014. – Назва з екрану.

262. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

263. Понімaнська Т. Дошкільна педагогіка: Навч.посіб. [Текст] / Тамара Понімaнська. – К.: Академвидав, 2015. – 448 с.

264. Понімaнська Т.І. Дошкільна педагогіка / Тамара Іллівна Понімaнська. – К.: Академвидав, 2004. – 456 с.

265. Понімaнська, Т. І. Оновлення змісту підготовки майбутніх вихователів на засадах гуманістичної педагогіки у сучасних парадигмальних вимірах / Т. І. Понімaнська. – С .49–53.

266. Портал з актуальними даними, фактами й інформацією про Німеччину [Електронний ресурс]: Режим доступу: https://www.tatsachen–ueber–deutschland.de/uk. – Дата звернення: 04.11.2016. – Назва з екрану.

267. Пригодій М. А. Використання компаративного аналізу в дослідженнях з порівняльної педагогіки / М. А. Пригодій // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 124. – С. 292–294. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_77. – Дата звернення: 23.05.2013. – Назва з екрану.

268. Про вищу освіту Верховна Рада України; Закон від 01.07.2014 № 1556–VII [Електронний ресурс]: режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556–18. – Дата звернення: 15.08.2013. – Назва з екрану.

269. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти Наказ МОН № 1176 від 14.08.13 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/. – Дата звернення: 29.05.2014. – Назва з екрану.

270. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти. – Наказ МОН № 1176 від 14.08.13 року [Електрониий ресурс]ю – режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816. – Дата звернення: 29.05.2015. – Назва з екрану.

271. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково–педагогічних працівників навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року. – Освітній портал Освіта.ua. – Режим

доступу: http://osvita.ua/legislation/other/37302/ – Дата звернення до посилання 10.08.2014. – Назва з екрану.

272. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково–педагогічних працівників навчальних закладів Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/other/37302/. – Дата звернення: 02.09.2016. – Назва з екрану.

273. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Кабінет Міністрів України; Постанова, Опис від 23.11.2011 № 1341. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341–2011–%D0%BF. – Дата звернення: 29.06.2014. – Назва з екрану.

274. Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково–педагогічних працівників вищих навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 48 від 24.01.2013. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0488–13. – Дата звернення: 14.08.2016. –Назва з екрану.

275. Про Національну доктрину розвитку освіти Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.02 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/other/2827/. – Назва з екрану. – Дата звернення: 15.10.2014.

276. Про Національну програму "Діти України" Президент України; Указ, Програма від 18.01.1996 № 63/96 [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/63/96. – Дата звернення: 15.10.2014. – Назва з екрану.

277. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року Президент України; Указ, Стратегія від 25.06.2013 № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013. – Дата звернення: 29.05.2014. – Назва з екрану.

278. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти України на 2004–2005 роки: Затверджено наказом МОН України від 23.01.2004р. № 49 // Освіта. – 2004. – 11 лютого. – С.6–7.

279. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку: монографія / Н. Г. Протасова. – К.: Міленіум, 1998. – 151 с.

280. Професійна освіта: словник: навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

281. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід: [монографія] / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 40–46.

282. Професійна підготовка педагогічних працівників : науково–метод. зб. / за ред докт. пед. наук Дубасенюк О. А. та докт. пед. наук Пуховської Л. П. – Київ–Житомир : Житомир. держ. пед. ун–тет, 2000. – 270 с.

283. Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / Под ред. С. М. Вишняковой. – М.: НМЦСПО, 1999. – 538 с.

284. Процес підвищення кваліфікації вчителів–філологів у системі післядипломної освіти України [Електронний ресурс] / Ю. К. Картава // Вісник Луганського. – Режим доступу: www.kspu.kr.ua/.../article_kartavaya.pdf. – Дата звернення: 03.08.2014. – Назва з екрану.

285. Пуховська Л. П. Професіоналізм учителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Вісн. Житомир. держ. пед. ун–ту. – 2000. – С. 3–5.

286. Пуховська Л. П. Дискусія у світовому освітньо–науковому просторі щодо компетентності вчителя: схоластичний спір чи пошук сутності? / Л. П. Пуховська // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2013. – Вип. 5. – С. 75–82. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2013_5_16. – Дата звернення: 03.08.2014. – Назва з екрану.

287. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа., 1997. – 180 с.

288. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині XX століття: Автореф. дис… д–ра пед. наук: 15.04.98 / Ін–т пед. і психол. проф. освіти АПН України. – Київ, 1998. – 41 с.

289. Пуховська Л.П. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті [Електроний ресурс] / Л. П. Пуховська // Народна освіта. – Електронне наукове фахове видання. – Режим доступу: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736. – Дата звернення: 21.08.1. –Назва з екрану.

290. Пуховська Л.П. Стратегія розвитку професіоналізму на зламі століть // Післядипломна освіта в Україні. – 2000. – № 2. – С. 29–32.

291. Пуховська Л. П. Сучасні зарубіжні підходи, ідеї і концепції неперервної освіти // Неперервна професійна освіта. Теорія і практика: Зб.наук.пр.– Ч.2. – Київ, 2001. – С. 265–267.

292. Пуховська Л. П. Сучасні зарубіжні підходи, ідеї і концепції педагогічної освіти // Теорія і практика: Зб.наук.пр.– Ч.2. – Київ, 2001. – С. 265–267.

293. Пуховська Л.П. Тенденції в розвитку професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи (кінець XX ст.)// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. –№ 5. – С. 253–261.

294. Пуховська Л. П., Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейському освітньому просторі. Автореф. Вісн.Житомир / Л.П.Пуховська//Держ. Пед.. ун–ту. – 1999. – С. 67–71.

295. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито–Центр, 2002. – 256.

296. Радионова Н.Ф., Профессиональная компетентность как результат педагогического образования / Н.Ф.Радионова, А.П.Тряпицына: материалы IV международной научно–практической конференции кафедры педагогики и андрогогики «Постдипломное образование: проблемы, опыт и перспективы». – С.–Петербург, 2004. – С.17–19.

297. Рогальська І. П. Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті компетентнісного підходу / І. П. Рогальська // Освіта Донбасу. – 2009. – № 6 (137). – С. 72–75.

298. Рогальська Н.В. Педагогічний супровід наукової діяльності студентів. – Умань: РВЦ «Софія», 2008. – 116 с.

299. Рогальська І. П. Компетентнісний підхід як методологічний принцип професійної діяльності педагога / Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор. Матеріали Міжнародної науково–практичної конференції, Ялта: РВНЗ КГУ, 2012. – С. 227–231.

300. Рогальська Н. В. Використання методу проектів у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти / Н. В. Рогальська // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – № 37. – С. 131–135.

301. Родигіна І. Шляхи формування основних груп компетентностей учнів // Директор школи. – 2004. – №8. – С. 148–153.

302. Романенко О. В. Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Романенко Оксана Василівна. – КривийРіг , 2007. – 242 с. – Бібліогр.: С. 217 – 238.

303. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. 270 с. К.: АПН України, 2002. посіб.] / О. П. Рудницька.

304. Рыжаков М. В. Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика). – М.: Пед. общество России, 1999. – 544 с.

305. Рябов Л. П. Сравнительно–педагогический анализ систем высшего профессионального образования развитых стран: автореф. дис. на соискание науч. степени д–ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогіка»/ Л. П. Рябов. – М., 1998. – 49 с.

306. Сабирова Д.Р. Тенденции развития и современное состояние системы профессионального педагогического образования в Англии (1979–1997 гг.): Дисс…канд.пед.наук: 13.00.01. – Казань, 1998. – 243 с.

307. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О. П. Савченко Педагогічні видання / е–журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Поточні номери журналу та їх автори / Випуск № 3, 2010.

308. Савченко О. Я. Від людини освіченої — до людини культури. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / О. Я. Савченко // Рідна школа. — 1996.— № 5–6. — С. 2–4.

309. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник якості підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. – Серія 17. – 2010. – С. 10–16.

310. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти /О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. –112 с.

311. Самсонова О. О. Розвиток професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Самсонова О. О. – ; Класич. приват. ун–т. – Запоріжжя, 2016. – 228 с.

312. Сбруєва А. Освіта в умовах глобалізації // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 22–25.

313. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : Навчальний посібник / А.А. Сбруєва . – Суми : Редакційно–видавничий відділ СДПУ , 1999 . – 300 с.

314. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90–ті рр..ХХ –початок ХХІ ст.): Монографія. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.

315. Сергеєва В. Ф. Технологічний підхід до професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / В.Ф. Сергеєва// Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав–Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 3 до вип. 31 : Тематичний випуск « Проблеми емпіричних досліджень у психології». – К.: Гнозис,2014. – С. 323–329.

316. Синенко С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2002. – 21 с.

317. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія]/ С.О.Сисоєва. – К.: Поліграфкнига, 1996, – 406с.

318. Сисоєва С.О. Сфера освіти як об’єкт дослідження / С.О.Сисоєва // Польсько–український / українсько–польський щорічний «Освітологія». – К.: ВП «Едельвейс». – 2012. –Випуск І. – 120 с. – С.22 – 29.

319. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С.О.Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93–94.

320. Сластенин В.А. Общая педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Владос, 2003. – Ч. 1. – 256 с.

321. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.

322. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Школа–Пресс, 1997. – 512 с., посилання на підручник http://www.gumer.info /bibliotek_Buks/Pedagog/slast/03.php – Дата звернення: 12.08.2016. – Назва з екрану.

323. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений.– под. ред. Н. Абрамова, М.: Русские словари, 1999 [Електронний ресурс]: http://dic.academic.ru/ dic.nsf/eng_rus. – Дата звернення: 12.08.2016. – Назва з екрану.

324. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкаралупа. – К.: Наукова думка, 2000. – С.282, 345.

325. Словник української мови: в 11 томах. — Том 2. – Наук. думка, 1971.— 550с.

326. Соколова І. Наукові підходи до проведення компаративних дослідженя в освіті / І. Соколова // Освітологія. – 2014. – Вип. 3. – С. 23–29. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ocvit_2014_3_5. – Дата звернення: 12.08.2016. – Назва з екрану.

327. Соколова І. В. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень проблем вищої освіти / І. В. Соколова // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.–практ семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) / Інститут педагогіки НАПН України / За заг . ред. О. І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2014. – С. 21–24.

328. Социология: Энциклопедия/ Сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

329. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» Європейський Союз; Декларація, Міжнародний документ від 19.06.1999 – [Електронний ресурс] – режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_525. – Дата звернення 27.07.2016– Назва з екрану.

330. Сташевська І. О. Проблеми використання методів наукового пізнання / І. О. Сташевська // [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2012_36_1/stashevs6ka.pdf. – Дата звернення: 12.08.2016. – Назва з екрану.

331. Степко, М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя [Електронний ресурс] / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянський // Режим доступу: http://library.zntu.edu.ua/Bolon_process/Book.pdf. – Дата звернення: 12.08.2016. – Назва з екрану.

332. Сулима О. В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сулима Оксана Вікторівна ; Ін–т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. –Київ, 2015. –316 с.

333. Сулима, О.В. Компетентніший підхід у сучасній дошкільній освіті: досвід Федеративної Республіки Німеччини / О. В. Сулима //Вісник Черкаського університету. – 2012. – № 1 (214). – с. 120–124.

334. Сухомлинская О.В. Международное прогрессивное профессиональное движение учителей в борьбе за демократическую педагогику (1917–1990): Дисс. д–ра пед. наук: 13.00.01. – теория и история педагогики. Научно–исследов. ин–тут педагогики УССР.− К., 1991.− 400 с.

335. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Київ :Радянська школа, 1976. – Т. 3. – 670 с.

336. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю : Вибр. тв. у 5–ти томах / В. О. Сухомлинський. –Т.2. – К. : Рад. школа, 1976. – 670 с.

337. Сущенко Т.І. Корекція парадигми сучасного педагогічного процесу // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Зб. наук.

праць / Редкол.: Т.І.Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ–Запоріжжя. – 2000. – Вип. 17. – С. 7–10.

338. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Талызина Н. Ф. , Печенюк Н. Т. , Хихловский Л. Б. – Саратов : СГУ, 1987. – 173 с., Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная підготовка и компетентностный поход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

339. Танько Т. П. Теорія та практика музично–педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Танько Тетяна Петрівна; Харківський держ. педагогічний ун–т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 508 арк.

340. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – с. 20–26.

341. Тукало М. Д. Мультимедійні системи навчання як новий методологічний засіб інтерактивного навчання на уроках хімії [Електронний ресурс] / М.Д. Тукало // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 4– Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e–journals/ITZN/em4/emg.html. – Дата звернення: 12.08.2016. – Назва з екрану.

342. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. М.: Педагогика. – 1974 – Т.1. – 583 с.

343. Франція у європейському просторі вищої освіти / упоряд. Г. Г. Крючков, В. Б. Бурбело. – К. : Вид.–поліграф. центр «Київ. ун–т», 2005. – 169 с.

344. Фурсова Л. Від літературної компетенції – до життєвої компетентності // Українська мова й літетатура в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – №5. – С. 12–21.

345. Хало З. Творче використання досвіду німецької дошкільної педагогіки та освіти у контексті завдань сучасного українського дошкілля / Зоряна Хало // зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун–ту імені Павла Тичини / [голов. ред.: Мартинюк М. Т.]. – Умань, 2009. – Ч. 2. – С. – 347–353.

346. Хало З. П. Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Німеччини [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хало Зоряна Петрівна ; Дрогоб. держ. пед. ун–т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2009. – 229 арк. : рис., табл. – Бібліогр.: арк. 187–215

347. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд–во Томск, ун–та, 1997. – 397 с.

348. Холстед М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М. Холстед, Т. Орди // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию / [под ред. А. В. Великановой]. – Самара, 2001. – 286 с.

349. Хрыков Е. Н. Аксиологический контекст развития педагогическонауки в Украине / Е. Н. Хрыков, О. В. Адаменко // Ціннісні пріоритетосвіти XXI століття : матеріали Міжнародної наук.–прак. конф. – Луганськ, Ч. І : Альма–матер, 2003. – 222 с.

350. Центр культури і дозвілля «Гаудеамус» http://udpu.org.ua/viewpage.php?page_id=808. – Дата звернення: 16.10.2015. – Назва з екрану.

351. Центр практичної підготовки студентів: [Електронний ресурс]: – Режим доступу http://kubg.edu.ua/prouniversitet/news/podiji/1168–tsentr–praktychnoi–pidhotovky–studentiv.html. – Дата звернення: 02.06.2015. – Назва з екрану.

352. Цюра С. Б. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень /С. Б. Цюра// Порівняльно–педагогічні студії № 2–3 (16–17), 2013. – С. 7–13.

353. Чекан О. І. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій [Текст] : автореф. дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.08 / Чекан Оксана Іванівна ; Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун–т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2014. – 21 с.

354. Чопик Ю. Прагматизм як напрям зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. : рецепція вітчизняних дослідників / Ю. Чопик // Психолого–педагогічні проблеми сільської школи. – 2014. – Вип. 49. – С. 227 – 233.

355. Чулкова Л.О. Теорія і практика підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. ... д–ра пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Чулкова ; Ін–т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2010. – 37 с.

356. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин / Под ред. Шамовой Т.Н. – М.: Владос, 2002. – 320 с.

357. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шапаренко Христина Андріївна ; Харк. нац. пед. ун–т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2008. – 234,[3] арк. : рис., табл. – Бібліогр.: арк. 167–194.

358. Шарапенко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шапаренко Христина Андріївна ; Харківський національний педагогічний ун–т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2008. – 20 с.

359. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект: монографія / Володимир Іванович Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.

360. Шишов С. Є. Понятие компетенции в контексте качества образования // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа–парк. – 2002. – №3. – С. 20–21.

361. Шишов, С. Е Мониторинг качества образования в школе [Електронний ресурс] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с., прилож. – ISBN 5–86825–064–8.

362. Шмарко В. Д. Андрагогічний підхід до організації навчання вчителів у системі післядипломної освіти: метод. посіб. / В. Д. Шмарко. – Херсон: Олді–плюс, 2003. – 96 с.

363. Шульга Н. Д. Характеристика базових понять феномена «державна освітня політика» / Н. Д. Шульга // Теорія та практика державного управління. – 2015. – Вип. 2. – С. 150–157. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2015_2_25. – Дата звернення: 02.07.2015. – Назва з екрану.

364. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования. —Л., 1967. — 266 с.

365. Энциклопедия профессионального образования : В 3–х тт. / Под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – П. – 440 с.

366. Ярославцева М. Структурні компоненти професійної самореалізації майбутнього фахівця з дошкільної освіти / М. Ярославцева // Людинознавчі студії. – Вип. 29. – С. 229–239 ddpu.drohobych.net/pedagogics/.../29.../26.pdf. – Дата звернення: 19.07.2014. – Назва з екрану.

367. Яцишин Н.П. Професійно–педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90–і роки XX століття): Автореф. Дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / Нац. пед. університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 16 с.

368. Acker, S. The Realities of Teachersí Work: Never a Dull Moment / S. Acker – Cassell, 1999. –London: Cassell, 1999. – 242 p.

369. Adams, K. What’s in a name? Seeking professional status through degree studies within the Scottish early years context / K. Adams // European Early Childhood Education Research Journal, 2005. – № 16 (2). – P. 196–209.

370. Anderson, J.R., Greeno, J.G., Reder, L.M. & Simon, H.A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. Educational Researcher, 29. – P. 11–13.

371. Apprende a etre [Electronic resourse]. – P.,Unesco, 1972. – Retrieved from: unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132982f.pdf. – Date of retrieving. – 03.06.2014. – Title from the screen.

372. Arrow K. J. Higher education as filter / K. J. Arrow // Journal of public economics. – 1983. – № 2. – P. 193–216.

373. ATEE–RDC19 (Marco Snoek, Carlos Fino, Valerie Halstead, Gillian Hilton, Josef Mikl, Joran Rehn, Jesus Maria Sousa, Lex Stomp & Peter Viebahn). – Reflections on Trends in Teacher Education in Europe Using the Scenario Perspective, European Journal of Teacher Education, 26:1, 2003. – P. 137–142. –To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/0261976032000065706. – Date of retrieving: 23.06.2015. – Title from the screen.

374. ATEE–RDC19 Scenarios for the future of teacher education in Europe / ATEE–RDC1 // European journal of teacher education. – № 26. – 21–36. – Retrieved from: atee1.org/wp.../atee_scenario_document.doc. – Date of retrieving: 23.06.2015. – Title from the screen.

375. Barton Len. Inclusive education and teacher education: Professorial Lecture / Len Barton. – nstitute of Education, University of London 2003. – 28 p.

376. Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles,S.&Furlong, J. Teacher education and teacher professionalism in England: some emerging issues, British Journal of Sociology of Education, 15, 1994. – P. 529–543.

377. Bauer, J. Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? In: Unterrichtswissenschaft / Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. // Zeitschrift für Pädagogik, 59. – 40. – H.2, 2012. – P. 24-42.

378. Become an early years teacher [Electronic resource]: – Department of education. – retrieved from: https://getintoteaching.education.gov.uk/explore–my–options/become–an–early–years–teacher . – Date of retrieving: 22/10.2016

379. Bernard Corn Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs http://www.education–inquiry.net/index.php/edui/article/view/28649. – Date of retrieving: 23.06.2015. – Title from the screen.

380. Bizier, N. LíintÈgration des apprentissages dans les programmes díÈtudes / N. Bizier // PÈdagogiecollÈgiale. –1998. – 12, no. 2. – P. 30-47.

381. Bosse, D. Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: D. Bosse, Criblez, L. & T. Hascher (Hg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz (Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung) / D. Bosse. – Immenhausen: Prolog–Verlag. – 2012. – P. 11–28.

382. Bowman, B. Kindergarten practices for children from low income homes / B. Bowman / In R. Pianta & M. Cox (Eds.), The transition tokindergarten. – Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1999. – P. 281–301.

383. Bray J. N., Collaborative inquiry in practice: Action, reflection and making meaning / J. N. Bray, J. Lee, L. L. Smith, L. Yorks. – Thousand Oaks, CA: Sage; 2000. – 138 p.

384. Brenk M. Die europaische Demention von Bildung als ein element von Shulentwicklung [The European dimension of «Buildung» as an element of school development]. – Padagogische Rundschau. – 2002. – № 1/2. – P. 19–30.

385. Bruce, C. D., & Ross, J. A. A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: teacher peer coaching in grade 3 and 6 mathematics / C. D. Bruce //Canadian Journal of Education, 2008. – 31(2). – P. 346–370.

386. Budapest–Vienna Declaration [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010%5Fconference/ – Дата звернення 27.07.2016

387. Buysse V., Wesley P. Consultation in early childhood settings. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing; 2005.; Farrer J, Alkon A, To K. / V. Buysse. – Child care health consultation programs: Barriers and recommendations. Maternal and Child Health. 2007; P. 11:111–118.

388. Caena F. Literary review Teacher's core competences: requirements and development / Francesca Caena. – European Commission Directorate–General for Education and Culture. – Lifelong learning: policies and programme School education; Comenius. – April, 2001. – 28 p.

389. Caena Francesca Literature review Quality in Teachers' continuing professional development: Education and Training 2020 Thematic Working Group «Professional Development of Teachers» / Francesca Caena. – European Commission. – Directorate–General for Education and Culture: Lifelong learning: policies and programme School education; Comenius. – June, 2011. – 20 p.

390. Cameron, C., & Moss, P. Care Work in Europe / C. Cameron, P. Moss. – Current understandings and future directions. London: Routledge, 2007. – 170.

391. Candy P. C. Self–direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice / P. C. Candy. – San Francisco: Jossey–Bass; 1991. – 567 p.

392. Cardiff University [Electronic resourse]. – Retrieved from: http://www.cardiff.ac.uk/study/postgraduate/funding–and–fees & http://www.ed.ac.uk/education/professional–learning. – Date of retrieving: 23.06.2015. – Title from the screen.

393. Caring and learning together [Electronic resourse]. – UNESCO, 2010. – Retrieved from: unesdoc.unesco.org/images/0018/.../187818E – Date of retrieving: 23.06.2015. – Title from the screen.

394. Carlgren I. Kunskap och larande Buildning och kunskap. Sartryck ur skola for biuldning / I. Carlgren. – [Knowledge and learning. Knowledge formation and knowledge; in Swedish] Stockholm: Liber. – 1994. – 137 p.

395. CASE. Key competences in Europe: Opening Doors for lifelong learners across the School Curriculum and teacher education. Case network report. [Electronic resourse]. – Center for social and economic research, Warschaw, 2009. – Retrieved from: www.**case**-research.**eu**/upload/publikacja.../27191519_CNR_87_final.pd. – Date of retrieving: 23.06.2015. – Title from the screen.

396. Cedefop. Terminology of European Education and Training Policy— A selection of 100 key terms. – Cedefop. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008 – 246 p.

397. Chapter of Fundemental rights of thr Euaropean Union (2000/C 364/01) [Electronic resourse]. – Official Journal of the European Communities. – C 364/14. – Retrieved from: www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf. – Date of retrieving: 05.06.2014. – Title from the screen

398. Children in Europe Policy Paper [Electronic resourse] / Bernard van Leer Foundation Eurochild International Step by Step Association EECERA Utdanningsforbundet, Norway Gefures, GreeceSeptember 2008. – Retrieved from: http://www.vbjk.be/en/node/5359 – the Date of retrieving: 24.06.2016. – Title from the screen.

399. Chomsky N. Aspects of the theory of the Syntax / N. Chomsky. – the M. I. T. Press. – Massachusetts Institute of Technology. – Cambridge, Massachusetts, 1965. – 247 p.

400. Coaching in Early Care and Education Programs and Quality Rating and Improvement Systems (QRIS): Identifying Promising Features. – February 2011. –83.

401. Collins Thesaurus of the English Language – Complete and Unabridged 2nd Edition. 2002 HarperCollins Publishers 1995, 2002

402. Comenius [Electronic resourse]: Retrieved from: eacea.ec.europa.eu/.../comenius/.../com_mp_14. – April, 2011. – P. 7 – 10. – Date of retrieving: 13.02.2014. – Title from the screen.

403. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications [Electronic resourse]. – European Commission DG Education and Culture. – Brussels, 2005. – Availabel from: http://ec.europa.eu/education/policies/ 2010/doc/principles_en.pdf. – Date of retrieving: 24.06.2016. – Title from the screen.

404. Communication from the Commission – Towards an EU strategy on the rights of the child [SEC(2006) 888] [SEC(2006) 889] /* COM/2006/0367 final */ [Electronic resourese]. – EUR–LEX. – Access to European Union Laws. – Retrieved from: http://eur–lex.europa.eu/legal–content/EN/TXT/?uri=celex:52006DC0367 – Date of retrieving: 13.02.2014. – Title from the screen.

405. Communication from the Commission to the Council AND to the European Parliament Efficiency and equity in european education and training systems [SEC(2006) 1096] /* COM/2006/0481 final */[Electronic resourese]. – EUR–LEX. – Access to European Union Laws. – Retrieved from: http://eur–lex.europa.eu/legal–content/EN/TXT/?qid=1470401945900&uri=CELEX:52006DC0481 – Date of retrieving: 13.02.2014. – Title from the screen.

406. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the regions / Commission of the European Committees. – An updated strategic framework for European cooperation in education and training. – Brussels, 16.12.2008. – COM(2008) 865 final. – 17 p.

407. Communication on ECEC, 2011b; Communication from the Commission ‘An EU agenda for the rights of the child ’, 2011a; UNCRC, 1989

408. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain–la–Neuve, 28–29 April 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference. Date of retrieving: 24.06.2016. – Title from the screen.

409. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission, Directorate–General for Education and Culture: Research Document. – London and Ghent, September 2011. – 63 p.

410. Comprehensive Report on Legal Regulations/ Occupational Standards. – Prepared by: Hanna Schrankel, IG Metall (DE), Claudia Ball & Gerald Thiel, DEKRA (DE). – електронний ресурс: режим доступу: www.project–predict.eu. – Date of retrieving: 24.06.2016. – Title from the screen.

411. Compulsory age of starting school in European countries [Electronic resourse]. –. – Retrived from: https://www.nfer.ac.uk/nfer/index.cfm?9B1C0068–C29E–AD4D–0AEC–8B4F43F54A28 – Title from the screen. – Date of retriving: 16.08.2016

412. Concepts and its types. [Electronic resource]. – Retrieved from: www.academia.edu. Date of retrieving: 24.06.2016. – Title from the screen.

413. Conceptual framework [Electronic resource]. – Retrieved from: http://www.businessdictionary.com/definition/conceptual–framework.html. –Title from the screen. – Date of retrieving: 25.08.2016

414. Conference of the repreientatives of the governments of the member states [Electronic resourese]: Brussels, 3 December 2007 (OR. fr) CIG 14/07. – Retrieved from: www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsupload/cg00014.en07.pdf– 287 p. – Date of retrieving: 17.03.2014. – Title from the screen.

415. CORDIS [Electronic resourese]: – Retrieved from: http://cordis.europa.eu/result/rcn/182126_en.html. – Date of retrieving: 25.08.2016. – Title from the screen.

416. CoRe Competence Requirements in Early Childhood Education and Care : Final Report – 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 and Ghent, September 2011. – 63 p.

417. CoRe Competence Requirements in Early Childhood Education and Care : Research Documents – 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 and Ghent, September 2011. – 175 p.

418. Cornu Bernard Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs [Electronic resourse] / Bernard Bernard // Education Inquiry (EDUI) 2015, 6, 28649. – Retrievedw from: http://dx.doi.org/10.3402/edui.v6.28649. – Date of retriewing: 24.07.2015. – Title from the screen.

419. Council Conclusions on ECEC, 2011; Communication on ECEC, 2011b; Council Conclusions on the social dimension of education and training, 2010a; Council conclusions on the education of children with a migrant background, 2009b; Conclusions on preparing young people for the 21st century, 2008b; Improving the quality of teacher education, 2007b; Council conclusions on strategic framework for European cooperation in education and training, 2009a.

420. Council conclusions on the education of children with a migrant background, 2009b; Conclusions on preparing young people for the 21st century, 2008b; I

421. Council of Europe. European Commission (2007); Communication from the European Commission to the European Parliament : Improving the Quality of Teacher Education, Brussels August 2007.

422. Council of the European Union (2009a). Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background. Retrieved 01/08/2011 from http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/114376.pdf. – Date of retriewing: 24.07.2015. – Title from the screen.

423. Council of the European Union (2010a). Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training. Retrieved 28/01/2011. from http://eur–lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF.

424. Country note in Germany

425. Cullen, J. (1995). Road safety education at preschool: A reflective dialogue approach. Australian Research in Early Childhood Education, 1, 40–50.

426. Cumbria. University of Cumbria [Electronic resourse]: http://www.cumbria.ac.uk/study/courses/undergraduate/early–years–education–and–development–without–early–years–teaching–status/#course–outline. – Date of retriewing: 24.07.2015. – Title from the screen.

427. Czerwenka, K. & Nölle, K. Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung / K. Czerwenka, & K. Nölle. – Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2011. – P. 362–380.

428. Dajez, F. (1994). Les origines de l'école maternelle. Paris : PUF; Mozère, L. (1992). Le printemps des crèches. Paris : L'Harmattan; OECD Country Note Early Childhood Education and Care Policy in France. – Directorate for Education, OECD, February, 2004. – 60 p.

429. Dalli C. Pedagogy, knowledge and collaboration: Towards a ground–up perspective on professionalism / C. Dali // European early childhood education research journal 16. – № 2. – P. 175–185

430. Dave R.H. Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects.– In: Foundations of Lifelong Education. – Hambourg, 1976.– p.34.

431. Dawson, Phillip. «Beyond a Definition: Toward a Framework for Designing and Specifying Mentoring Models» / Ph. Dawson // Educational Researcher. – 2014. – 43 (3). – P. 137–145

432. De Ketele, J.–M. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? /J. Ketele // Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 1996. –n°23. – P. 17–36.

433. Definding educational policy studding as a field [Electronic resource]: A Journal of the American Educational Studies Association. – Vol. 12, 1981 – Issue 2. – P. 119–124. – Published online: 17 Sep 2010. – Retrieved from: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326993es1202_1?journalCode=heds20. – Date of retrieving 25.10.2016.

434. Definition of Education Policy [Electronic resource]: Kablau Communications. – retrieved from: http://www.kablaucommunications.com/2011/08/definition–of–education–policy. – Date of retriving: 26.10.2016

435. Delors J. Learninig the treasure within / J. Delors. – Paris. – UNESCO, 1996. – 46 p.

436. Desrosiers, P., and C. Gervais. 2000. Portrait des stages dans les programmes deformation líenseignement au prÈscolaire–primaire et secondaire au QuÈbec.QuÈbec: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

437. Disclosure and Barring Service check [Electronic resource]: – Department of education. – retrieved from: https://www.gov.uk/government/organisations/disclosure–and–barring–service. – Date of retrieving: 22/10.2016

438. Döbrich, P. & Abs, H.J. (2007): Bewertungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung: Aktuelle Ergebnisse der pädagogischen Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen. In: Seminar Lehrerbildung und Schule

439. Drucker P. Knowledge work and «knowledge society». The social transformation of this century / P. Drucker. – The 1994 L. Godkin Lecture at Harvard University, available at: www.ksg.harvard.edu/ifactory/ks

440. Early Childhood Education (ECE) [Electronic resource].– Retrived from: http://unicef.in/Whatwedo/40/Early–Childhood–Education. – International Standard Classification of Education (ISCED). – Retrived from: https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5409. – Title from the screen. – Date of retriving: 16.08.2016

441. Early childhood education [four volumes] : an international encyclopedia / edited by Rebecca S. New and Moncrieff Cochran. – Praeger Publishers. – V. 1. – 1379., C. 781

442. Early Childhood Education and Care Policy in France: OECD Country Note. – Directorate for Education, OECD February 2004. – 60 p.

443. Educational Council. The concrete future objectives of education and training systems. – Report from Education Council to the European Council, Brussels, 14 February. – Nr. 5980/01. – P.1–16.

444. Emmanuel Fraisse, « Regards sur la formation des maîtres en France », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 55 . – 2010, 61–72

445. Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. JAMA: Journal of the American Medical Association, 287.

446. Equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030. Transforming lives through education [Electronic resourse]. – World Education Forum 2015, 19–22 May 2015, Incheon, Republic of Korea. – Retrieved from: http://en.unesco.org/world–education–forum–2015/incheon–declaration. – Date of retriving 24.03.2015. – Title from the Sceen.

447. Euromedinfo [Electronic resourse]. - Inhalt nicht gefunden, Fehler 404 (Systemmeldung). Retrieved from: http://www.euromedinfo.eu/behavioral–cognitive–humanist–approaches.html/ – Date of retriving 24.03.2015. – Title from the Sceen.

448. European Commission (1993). Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century – White Paper. Retrieved 28/01/2011. from http://www.ena.lu/commission_white_paper_growth_competitiveness_employment_1993–020000113.html.

449. European Commission (1993). Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century – White Paper. Retrieved 28/01/2011. from http://www.ena.lu/commission_white_paper_growth_competitiveness_employment_1993–020000113.html.

450. European Commission (1995). White Paper on teaching and learning: towards the learning society. Retrieved 28/01/2011. from http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.

451. European Commission (2001). Employement in Europe 2001: Recent Trends and Prospects. Luxembourg: Office for Official Publications on the European Communities.

452. European Commission (2005a). Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning. Commission Staff Working Paper. Retrieved 28/01/2011. from http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf.

453. European Commission (2005b). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Retrieved 28/01/2011. from http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf .

454. European Commission (2007a). Gender equality in the European Social Fund 2007–2013. Retrieved 28/01/2011. from http://www.un–eu.org/images/stories/pdf/8%20March/Gender%20Equality%20in%20the%20European%20Social%20Fund%202007–2013.pdf

455. European Commission (2007b). Improving the quality of teacher education. Retrieved 28/01/2011. from http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.

456. European Commission (2010). Lisbon Strategy evaluation document. Commission staff working document. Retrieved 28/01/2011. from http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf., 2010c

457. European Commission (2010a). Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth Europe 2020. (COM(2010) 2020 final). Available from Internet: http://www.ine.es/en/ue2010/europa_2020_en.pdf [cited 3.8.2010]

458. European Commission (2011b). Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Retrieved 1/08/2011 from http://ec.europa.eu/education/school–education/doc/childhoodcom_en.pdf

459. European Commission (2014) Key principles of a Quality Framework. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic–framework/archive/documents/ecec–quality–framework_en.pdf

460. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. – Brussels : European Commission, 2005. – URL : http: // europa. eu.int./comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

461. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. – ISBN 978–92–9201–847–4 (PDF)

462. European Employment Strategy. – http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=en.

463. Eurydice (2002) Key Topics in Education in EuropeVol. 3.The Teaching Profession inEurope: Profile,Trends and Concerns. Report 1: Initial Training and Transition toWorking Life. (Brussels, European Commission)., 2002

464. Eurydice (2012) Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. European Commission. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf

465. Expatica [Electronic resourse]. – Study abroad in France. – Retrived from: http://www.expatica.com/fr/education/Study–abroad–in–France–universities–in–France_104843.html#Universities. – Date of retriving 14.08.2014. – Title from the Sceen.

466. Feiman–Nemser, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching / S. Feiman–Nemser // Teachers College Record, 2001. – № 103 (6). – P. 1013–1055.

467. Fixsen D. L., Naoom S. F., Blase K. A., Friedman R. M., Wallace F. Implementation research: A synthesis of the literature. Tampa, FL: University of South Florida, Louise de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network; 2005.

468. Fleet A, Patterson C. Professional growth reconceptualized: Early childhood staff searching for meaning. Early Childhood Research and Practice. 2001ю – Fall, 3 Available online from http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/fleet.html.; Paris SG, Winograd P. How metacognition can promote learning and instruction. In: Jones BF, Idol L, editors. Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1990. pp. 15–52.

469. France Geography [Electronic resource]: Retrieved from: http://www.worldatlas.com/webimage/countrys/europe/france/frland.htm. – Date of retrieving: 04.11.2016. – Title from the screen.

470. French Background Report, 2003 [Electronic resource]: Retrieved from: www.ohchr.org/Documents/.../DRC_MAPPING_REPORT_FINAL_EN– Date of retrieving: 04.11.2016. – Title from the screen.

471. Furlong, J. (2005) New Labour and teacher education: the end of an era, Oxford Review of Education, 31, pp. 119–134.

472. Gábor Halász & Alain Michel Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation / G. Halász, A. Michel // European Journal of Education. 2011. –Vol. 46. – №. 3. – P. 289–306.

473. Garrouste Norelius C. G., Mendes S. Progress and result indicatorsand their relevance for educational policy analysis: Final Report / Christelle Garrouste Norelius, Shawn Mendes. – Institute of International Education Stockholm University. – Published by Sida, 2003. – 60 p.

474. Gauthier, C., Pour une thÈorie de la pÈdagogie. Recherches contemporaines surle savoir des enseignants. Sainte–Foy: Les Presses de líUniversitÈ Laval, 1997. – 176 p.

475. Geography of Great Britain [Electronic resource]: Retrieved from: http://geography.about.com/od/unitedkingdommaps/a/united–kingdom–geography–overview.htm. – Date of retrieving: 04.11.2016.– Title from the screen.

476. Gerard, F.–M., Roegiers, X. (Éds). Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck Université. – P.187–191.

477. Glossary of Curriculum Terminology / International Bureau of Education (UNESCO–IBE) – Published in September 2013 by the UNESCO. – 68.

478. Glossary. Competence [Електронний ресурс] – ISCED: International Standard Classification of Education – See more at: http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international–standard–classification–of–education.aspx#sthash.P0bEXTJy.dpuf. – Date of retrieving: 17.12.2015. – Title from the screen.

479. Glossary. Competence [Електронний ресурс] – ISCED: International Standard Classification of Education – See more at: http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx. . – Date of retrieving: 18.12.2015. – Title from the screen.

480. Goffin, S.G. (). Child development knowledge and early childhood teacher preparation: Assessing the relationship. Early, Childhood Research Quarterly, 1996. – № 11. – P. 117–133.

481. Gold, Y. Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction. InHandbook of Research on Teacher Education, 2d ed., edited by J. Sikula,T.J. Buttery and E. Guyton. New York: Macmillan, 1996. – 16, P. 548-594.

482. Gonzalez J., Wagenaar R. Tuning Educational Structures in Europe: final report [fase one] / Juliya Gonzalez, Robert Wagenaar. – University of Degusto & University of Groningen. – 2003. – 317 p.

483. González, J., Wagenaar, R. Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process. – University of Deusto and University of Groningen. – 2003. – 316 p.

484. Goode, W. (1960). Encroachment, charlatanism, and the emerging profession: psychology, sociology and medicine. American Sociology Review, Vol. 25, No 6, p. 902–914.

485. Grant G. E. The source of structural metaphors in teacher knowledge: three cases / // Teaching and Teacher Education, 1992. – № 8 (5/6). – P. 433–40.

486. Green A. Convergences and divergences in European education and training systems / A. Green. – Luxenbourg, Office for official publication of the European union. – 1999. – P.23–78.

487. Haddad Wadi D. Education policy–planning process: an applied framework / Wadi D. Haddad with the assistance of Terri Demsky. – UNESCO: International Institute for Educational Planning. – Paris, 1995. – 97 p.

488. Halimi, S. Apprendre les langues Apprendre le monde. -2012. [Electronic resource]: Retrieved from: http://media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/91/5/Apprendre–les–langues–Apprendre–le–monde_206915.pdf. – Date of retrieving: 17.12.2015. – Title from the screen.

489. Halstead, V. Teacher education in England: analysing change through scenario thinking, European Journal of Teacher Education, 2003. – 26. – P. 63–75.

490. Hanft B, Rush D, Shelden M. Coaching families and colleagues in early childhood. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing; Early Educ Dev. 2009 May 1; 20(3). – P. 377–401.

491. Hans–Georg Kotthoff & Ewald Terhart Teacher education in Germany: traditional structure, strengths and weaknesses, current reforms [Electronic resource] / Hans–Georg Kotthoff & Ewald Terhart // Retrieved from: http://www.scuolademocratica.it/wp–content/uploads/2014/02/Caso–tedesco.pdf. – Title from the screen. – Date of retrieving: 07.11. 2015

492. Hargreaves, A. Teaching in the Knowledge Society / A. Hargreaves. – New York, Teacher College Press, 2003. – 230 p.

493. Hargreaves, A. Changing Teachers, Changing Times: Teachersí Work and Culture inthe Postmodern Age. / A. Hargreaves. – London: Cassell, 1994 – 309 p.

494. Harvard Family Research Project. Family involvement in early childhood education. Cambridge, MA: Author; 2006. Spring. 27. – P. 3–18.

495. Hascher, T. Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2011. – P. 418–440.

496. Hattie J. 'Teachers make a difference: what is the research evidence?' paper presented to Australian Council for Educational Research Annual Conference, Melbourne, 19 – 21 October 2003. – 234 p.

497. Heidelberg [Electronic resource]. – Retrieved from: https://www.ph–heidelberg.de/en/home.html. – Date of retrieving: 17.12.2015. – Title from the screen.

498. Helleve I. An ICT–based teacher education context: why was our group «the magic group»? / I. Helleve // European journal of teacher education. – Vol. 30, № 3, August 2007, pp. 267–284.

499. Helm JH. Energize your professional development by connecting with a purpose: Building communities of practice. Young Children. 2007;62:12–16.

500. Holmes B. Trends in comparative education Prospects, 1935. – Vol. XV. – № 3. – P. 325–347.

501. Holts K. Tolerance and values in German society / K. Holts // Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів: матер. Міжнарод. наук.–практ. конф., (16 листоп., м. Київ) / М–во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун–т ім. Б. Грінченка [та ін.] ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Н. М. Віннікова]. – К. : Київ. ун–т ім. Б. Грінченка, 2011 – С. 18–22.

502. hotcoursesabroad http://www.hotcoursesabroad.com/study/training–degrees/uk/pedagogy–courses/loc/210/cgory/o13–3/sin/ct/programs.html

503. ILO – International Labour Organization. ILO thesaurus = Thesaurus BIT = Tesauro OIT: labour, employment and training terminology. Geneva: ILO, 1998. Available from 239 Internet: http://www.ilo.org/public/english/support/lib/tools/aboutthes.htm [cited 23.11.2007

504. Imants, J., Sleegers, P. & Witziers, B. (2001). The tension between organisational sub–structures in secondary schools and educational reform. School Leadership and Management, 21. – P. 289–308.

505. Implementation of «Education and Training 2010» work Programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. – Brussels: European Commission. Diectorate–General for Education and Culture, September, 2004. – 110 p.

506. Joint declaration of the European Ministers of Education. – The Bologna Declaration of 19 June 1999. – THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. – [Electronic resource]: Retrieved from: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/– title from the screen. – 27/07/2016

507. Joint progress report on the implementation of the Education and Training 2010 work programme, 2010b [Electronic resource]: Retrieved from: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/– title from the screen. – 27/07/2016.

508. Jowell, Roger. How Comparative is Comparative Research?» The American Behavioral Scientist, 1998. – № 42. – P. 168–177.

509. Kaga Yoshie. The training and working conditions off preschool teachers in France. 2007. – [Електронний ресурс]. – UNESCO Policy Bief on Early Childhood. – № 37, March – April 2007. –Режим доступу: http://www.unesco.org/education/earlychildhood/brief – (дата звернення 9.08.2015 р.). – Назва з екрана.

510. Katz LG. What should young children be learning? Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education; 1992.

511. Kennedy D. The role of the facilitator in a community of philosophical inquiry. Metaphilosophy, 2004. – № 35. – P. 744–765.

512. Klaus Wenzel Teacher education system in Germany: Bayerische Lehrer– und Lehrerinnenverband,Germany / Wenzel Klaus // Metodika. – Vol. 3, br. 5, 2002. – P. 89–108.

513. KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor– und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Quedlinburger Beschluss). [Electronic resource]: Retrieved from: www.kmk.org/.../2005/2005_06_02-gegenseiti – 2005. – Title from the screen. – Date of retrieving: 12.11. 2015. – 90 p.

514. KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. – [Electronic resource]: Retrieved from: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/200 8/2008_ 10_16–Fachprofile–Lehrerbildung.pdf – 2008. – Title from the screen. – Date of retrieving: 07.11. 2015. – 90 p.

515. KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften [Electronic resource]: – Retrieved from: www.kmk.org/.../2004_12_16-Standards-Lehre. – 2004. – Date of retrieving: 07.11. 2015. – Title from the screen.– 14 p.

516. Koring B. Eine theorie padagogischen Handelns [A theory of action in pedagogy] / B. Koring. – Weinhem, Dt. Studien–Verl. – 349 p.

517. Koster, B. and Dengerink, J. J. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands / //European Journal of Teacher Education, 2008. – 31:2. – P. 135–149.

518. Kotthoff, H.–G. & Denk, R. (2007): Last Past the Post? Teacher Education and the European Higher Education Area. In: H.–G. Kotthoff, S. Moutsios (Eds.): Education Policies in Europe: Economy, Citizenship, Diversity. Münster: Waxmann, 115–127.

519. Kubg. – [Electronic resource]: – Retrieved from: http://kubg.edu.ua– Date of retrieving: 07.11. 2015. – Title from the screen.

520. Kyvik, S, (2009). The dynamics of change in higher education: expansion and contraction in an organisational field. Dordrecht: Springer.

521. Language Education Policy Profile Ukraine Council of Europe Language Policy Division, Strasbourgwww.coe.int/lang 2008 – 2011

522. Learning Opportunities and Qualifications in Europe Information about courses, work–based learning and qualifications. – European Commission > Learning Opportunities and Qualifications in Europe > Search. – Електронний ресурс: режим доступу: http://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im_field_entity_type%3A97

523. Legendere, M.–F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. Revue de l'AQEFLS, 23(1), 12–30.

524. Len Holmes UNDERSTANDING PROFESSIONAL COMPETENCE : BEYOND THE LIMITS OF FUNCTIONAL ANALYSIS [Electronic resourse]: retrieved from: http://www.re–skill.org.uk/relskill/profcomp.htm. – Title from the sceen. – date of observing. – 15.08.2016

525. Les métiers de l'éducation nationale. Septembre, 2014 – [Електронний ресурс]. –Режим доступу: http://www.education.gouv.fr/personnel/enseignant/carriere.htm#salaire – (дата звернення 9.08.2015 р.). – Назва з екрана.

526. Linde G. The use of two–demensional models in society science: an autocritical review / G. Linde // European journal of Teacher Education. – № 26. – P. 37–45.

527. LLL2010 (2007). The European Union's Lifelong learning Policies: a review. Working paper 14 Retrieved 28/01/2011, from http://LLL2010.tlu.ee

528. Loin° 2013–595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. 2013. Chapitre VI, articles 68–76. Journal Officiel de la République française Paris, 9 Juillet

529. Making a European area of lifelong learning a reality. – http://ec.europa.eu/education

530. MANSFIELD, R. (1989b) Functional Analysis – A Personal Approach, 'Competence and Assessment' (quarterly bulletin of Employment Department's Occupational Standards Branch), Special Issue 1, December 1989.

531. Marton F. Innehallsrelaterad pedagogisk forskning – en programforklaring [Content related reseach; in Swidish] I UHA:s konferensrapport: Innehallsrelaterad pedagogisk forskning. – 1980. –

532. Maxwell KL, Field CC, Clifford RM. Toward better definition and measurement of early childhood professional development. In: Zaslow M, Martinez–Beck I, editors. Critical issues in early childhood professional development. Baltimore: Brooks Publishing; 2006. pp. 21–48.

533. Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s Background Document World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs / Jomtien, Thailand, 5–9 March 1990. – the Inter–Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All UNICEF House Three United Nations Plaza. – New York, N.Y. 1001. – U. S. A. – 170 p.

534. Mehrabian, A., & Epstein, N. (l972). A measure of emotional empathy. Journal of Personality, 40, 525–543.

535. Merriam–webster dictionary [Electronic recourse]. – Retried from: http://www.merriam–webster.com/dictionary/conception – Title from the screen. – Date of retriving: 20.08.2016

536. Ministère de l'Education Nationale, Les compétences professionnelles des maîtres Bulletin Officiel n°1 du 04 – 01 – 2007 complété par le Bulletin officiel n° 32 du 3 septembre 2009, circulaire n° 2009–098 du 17 – 8 – 2009. http://sceco.paris.iufm.fr/ IMG/pdf/Recapitulatif_des_ompetences_profs_2007_.pdf

537. Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs, Melbourne declaration on educational goals for young Australians, Melbourne, 2008, viewed 31 January 2011, p.11.http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf.

538. Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). Profound improvement. Building capacity for a learning community. Lisse: Swets and Zeitlinger.,

539. MITCHELL, L. (1989) Definition of Standards and their Assessment, in Burke, 1989

540. Modulhandbuch Lehramt an Grundschulen: GPO I 2011. – Pädagogische Hochschule Heidelberg. – Stand: 10.09.2012. – 215 p.

541. Montana M. Guest editorial: education and culture in teacher training education in Europe: a dialogue among European educators to share knowledge / M. Montana // European journal of teacher education, Vol. 25, № 1, 2002. – P. 7–9

542. Moon, B. (2003) Teacher education in England: current models and new developments, in: B. Moon,L.Vlasceanu &L.Barrows (Eds) Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Development (Bucharest, UNESCO–CEPES).

543. Morin E. Die seiben Fundumente des Wissens fur eine Erziehung dez Zukunft [Seven foundations for knowledge for education in the future]. – Hamburg, Kramer.

544. Murphy V. A. Early Childhood Education in English for Speakers of Other Language / Victoria A Murphy and Maria Evangelou. – British Council, 2016. – 319 p..

545. National Academy of Sciences, 1999; "The Structure of Scientific Theories" in The Stanford Encyclopedia of Philosophy

546. New R. S. , Cochran M. Early childhood education [four volumes] : an international encyclopedia / Rebecca S. New and Moncrieff Cochran. – Praeger Publishers, 88 Post Road West, Westport, 2007. – 1419 p.

547. nottingham https://www.nottingham.ac.uk/ugstudy/courses/education/education–marts.aspx

548. Nutbrown, C (2012) Foundations for Quality. The independent review of early education and childcare qualifications. Final Report. https://www.gov.uk/government/ uploads/system/uploads/attachment_data/file/175463/Nutbrown–Review.pdf

549. Oberhuemer P. The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies? / Pamela Oberhuemer // InternationaJournal of Child Care and Education Policy. – Vol. 5, No. 1. – 2011. – P. 55 – 63.

550. Oberhuemer, P. Professionals in early childhood education and care systems / Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. – European profiles and perspectives. – Opladen & Farminghton hills: Barbara Budrich Publishers. – 2010. – http://www.vbjk.be/files/CoRe20Research20Documents%202011.pdf

551. Oberhuemer, P., & Ulich, M. (1997). Working with young children in Europe: Provision and staff training. London: Paul Chapman.

552. Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M.J. (2010). Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives. Opladen & Farmington Hills, MI: Velgar Barbara Budrich Publishers. – 525 p.

553. OECD (2001). Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Paris : Author.

554. OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. Paris: OECD Publications http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf

555. OECD Country Note Early Childhood Education and Care Policy in France. – Directorate for Education, OECD, February 2004. – 60 p.

556. OECD. Qualifi cations systems: bridges to lifelong learning = Systèmes de certifi cation: des passerelles pour apprendre à tout âge. Paris: OECD, 2007

557. Ogilvy J. Creating better futures. Scenerio Planining as a tool for a better tomorrow / J. Ogilvy. – New York. – Oxford University Press.

558. Orientations Professional Competencies Teacher Training in Vocational Education: orientation for sucsses MinistËre de lí…ducation, 2002ó01–01441, 2002. – 176 c.

559. Oscar Corcho and Asuncion Gomez–Perez, A Roadmap to Ontology Specification Languages, in Rose Dieng and Olivier Corby (eds.), Knowledge Engineering and Knowledge Management. Methods, Models and Tools, Springer, Berlin, 80–96, 2000.

560. Ostinelli G. Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland / Giorgio Ostinelli // European Journal of Education,Vol. 44, No. 2, 2009, Part II. – P. 291–308

561. Ostinelli, 2007 2007) Il miglioramento della qualità nelle scuole e il ruolo chiave del consulente educativo, Orientamenti Pedagogici, 54, pp.713–734.

562. Pädagogische Hochschule Heidelberg [Electronic resource] : https://www.ph–heidelberg.de/en/home.html

563. Parsons, T. (1951). The social system. New York: The Free Press.

564. Peyser A. Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a Textbook Elaboration Experiencein Vietnam / Alexia Peyser, François–Marie Gerard, Xavier Roegiers. – Retrived from: www.bief.be/.../pedagogy_of_integration_0612 . – Title fron the Heading. – Data of retrieving – 20.08.201

565. Pianta RC. Standardized observation and professional development: A focus on individualized implementation and practices. In: Zaslow M, Martinez–Beck I, editors. Critical issues in early childhood professional development. Baltimore: Brooks Publishing; 2006. pp. 231–254.

566. Pole de líEst. 1996. Processus de planification díun cours centrÈ sur le dÈveloppement díune compÈtence. DÈlÈgation collÈgiale du comitÈ mixte de PERFORMA.

567. Policy Briefs [Electronic resourse]. – UNESCO. Education. Early Childhood. – Retriewed from: http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening–education–systems/early–childhood/policy–briefs–unesdoc/. – Title from the screen. – Date of retrieving. – 24.08.2014

568. Pramling–Samuelsson,l.&Mardsio,A–C.(1998). Learning of different aspects of the world around us in a theme of nature. In I. Pramling Samuelsson (Ed.), Our world (pp. 75–9 1). Goteborg: Goteborg University.

569. Pre–primary education (ISCED 0) [Electronic resource].– Education at a Glance, OECD, Paris, 2002, Glossary: International Standard Classification of Education (ISCED). – Retrived from: https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5409. – Title from the screen. – Date of retriving: 16.08.2016

570. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development / // Journal of Educational Psychology 2013 American Psychological Association, 2013. – Vol. 105. – No. 3. – P. 805– 820.

571. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development / // Journal of Educational Psychology 2013 American Psychological Association, 2013. – Vol. 105. – No. 3. – P. 805– 820.

572. professional–learning http://www.ed.ac.uk/education/professional–learning, http://www.cardiff.ac.uk/study/undergraduate/teachers–and–careers–advisers

573. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care : Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission [Electronic resource]. – October, 2014. – 71 p. – Retriveid
from: https://www.google.com.ua/search?q=Proposal+for+key+principles+of+a+Quality+Framework++for+Early+Childhood+Education+and+Care+:+Report+of+the+Working+Group+on&ie=utf–8&oe=utf–8&gws_rd=cr&ei=W8iyV6vKKYWHaPC–hLgK .

574. Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. Educational Researcher, 29, 4–15.

575. Quality Targets in Services for Young Children: Proposals for a Ten Year Action Programme: Paper 3 [Electronic resourse]. — European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities, 1996. – Retreved from: . – Date of retrieving: 14.06.2015. – Title from the screen

576. Quels sont grands corps Etat». vie publique. 2008–02–05. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vie–publique.fr/decouverte–institutions/institutions/administration/acteurs/quels–sont–grands–corps–etat.html. – (дата звернення 21.09.2012 р.). – Назва з екрана.

577. Quolyty education and competencies for life /Workshop 3/ Background Paper – 2004.

578. Radtke O. Wessen and Konnen – Grundlagen der wissenschaftlichen LehrerBuldubg [Knwledge and Ability – Basocs of scientific teacher education] / O. Radtke. – Opladen, Leske & Burduich, 1996. –

579. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) [Electronic recourse]. –The European Parliament and of the Council of the European Union. – Retrieved from: http://eur–lex.europa.eu/legal–content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962. – Title from the screen. – date of retrieving: 05.03. 2014.

580. Recommendations of European Parliament and Council on Key Competences for Lifelong Learning [Електронний ресурс]. – Official Journal of the European Union on 30 December 2006/L394. – Режим доступу: http://eur–lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

581. Recommends increased emphasis on early childhood in both initial and continuous training. – OECD, 2004. – [Електронний ресурс]. (p. 48). – Режим доступу: http://www.oecd.org/education/school/49322232.pdf. – (дата звернення 24.06.2015 р.). – Назва з екрана

582. Regoniel, Patrick A. (January 5, 2015). Conceptual Framework: A Step by Step Guide on How to Make One. In SimplyEducate.Me. Retrieved from http://simplyeducate.me/2015/01/05/conceptual–framework–guide/

583. Repères et références statistiques édition. 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/rers2005/rers2005.pdf. – (дата звернення 9.09.2015 р.). – Назва з екрана

584. Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth. – European Commission. – Barcelona objectives. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. – 41 p. – ISBN 978–92–79–29898–1.

585. Resolution concerning updating the International Standard Classification of Occupations: ISCO 08. – ILO (2008). – Available from Internet: http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf [cited 28.3.2011].

586. Resolution from 1987 Electronic resource]: – Retrieved from: – Date of retrieving: 07.11. 2015. – Title from the screen.

587. Reynolds A. J., Temple J. A., Robertson D. L., Mann E. A. Long–term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: a 15–year follow–up of low–income children in public schools / A. J. Reynolds, J. A. Temple, D. L. Robertson, E. A. Mann // JAMA – Journal of American Medical Association. – 2001. – Vol. 285. – № 18. – P. 2339–2346.

588. Rinland G. Scenario Planning: Managing for the future /G. Rinland. – Chichester, Wiley, 1998. – 485 p.

589. Roehampton [Electronic resource]: Retrieved from: http://www.roehampton.ac.uk/postgraduate–courses/pgce–primary/index.html, http://waldenschool.org/teacher–training–institute/ — Date of retrieving: 07.11. 2015. – Title from the screen.

590. Romano M. Training teachers for quality Education in Europe / M. Romano // European journal of teacher education. – V. 25. – № 1. – 2002. – P. 11–18.

591. Roos T. G.DieArbeitsweltimJahre 2020: Was bedeutet sie für Bildung/T. G. Roos// Liechtgeandert fur Thurgauer Zeitung. – 2002. –18 Juni. – p.28–31.

592. Rychen, D. S., Salganik, L. H. Key Competencies for a successful life and a well–functioning society / Rychen, D. S., Salganik, L. H. – Göttingen: Hogrefe & Huber. – 1st edition, 2003. – 224 p.

593. Rychen, D. S., Salganik, L. H. Key Competencies for a successful life and a well–functioning society / Rychen, D. S., Salganik, L. H. – Göttingen: Hogrefe & Huber. – 1st edition, 2003. – 224 p.

594. Rychen,D.S.&Tiana, A. (Eds) (2004) Developing Key Competencies in Education: some lessons from international and national experience (Geneva, UNESCO/BIE).

595. Samuelsson I. P., Kaga Y. The Contribution of Early Childhood Education for a Sustainable Society / Ingrid Pramling Samuelsson and Yoshie Kaga. – Paris, UNESCO, 2008. – 135 p.

596. Sayer, J. (2006) European perspectives of teacher education and training, Comparative Education, 42, pp. 63–75.

597. Sayer, J. (2006) European perspectives of teacher education and training, Comparative Education, 42, pp. 63–75.

598. Schubarth, W. et al. (2005): Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Potsdam: Universität Potsdam.

599. Scott, W. R. (1995). Institutions and organizations. Thousand Oaks, Ca: SagePublications.

600. Scottish Government (2011) Report of the National Review of Services for Disabled Children. Scottish Government Edinburgh.

601. Sheridan S. M. Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs / Susan M. Sheridan, Carolyn Pope Edwards, Christine A. Marvin, and Lisa L. Knoche// Early Educ Dev. 2009 May 1; 20(3): 377–401.

602. Sheridan S. And others. Preschool teaching in Sweden – a profession in change / S. Sheridan , P. Williams, A. Sandberg , T. Vuorinen // Educational Research. – Vol. 53. – № 4, Desember, 2011. – P. 415–437.

603. Short E. Competence: Inquiries into its meaning and acquisition in educational settings. – 2 Lanham, MD: University Press of America. – 1984. – 211p.

604. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education // Journalof Teacher Education. – 1985. – Vol 36, 2 υ2. – p. 2–6.

605. Slagstad, R. (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. In Molander A. and Terum L.I. (eds). Profesjonsstudier, p. 54–70. Oslo: Universitetsforlag.

606. Sleegers, P., Bolhuis, S. & Geijsel, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (eds.), International Handbook of Educational Policy, 527–543.Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.,

607. Snoek M. The use and methodology of scenario making / S. Snoek // European Journal of teacher education. – 2003. – № 26. – P. 9–19

608. SNUipp Fenêtre sur Cours. – № 229, October 2002. – P. 22.

609. Spector, J. Michael–de la Teja, Ileana. ERIC project. – 189 p.

610. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. – Standards Lehrerbildung_22–10–04.doc – 12 p.

611. Stephens, P., Tønnessen,F.&Kyriacou, C. Teacher training and teachereducation in England and Norway: a comparative study of policy goals / P. Stephens, F. Tønnessen, C. Kyriacou //Comparative Education, 2004. – № 40. – P. 109–130.

612. Sternber–, R.J. (). Abilities are forms of developing expertise. Educational Researcher, 1998. – № 27(3). –P. 11–19.

613. Stmarys [Electronic resource]: – Retrieved from: http://www.stmarys.ac.uk/undergraduate/early–years–education–work–based–route/structure.htm. – Date of retrieving: 10.12.2014. – Title from the screen.

614. Stoll, L. & Fink, D. (1994). School Effectiveness and School Improvement: Voices from the field. School effectiveness and School Improvement, 5 (2), 149–77.

615. Stradling, B., Macneil, M. and Berry, H. (2009) Changing Professional Practice And Culture To Get It Right For Every Child. Scottish Government: Edinburgh

616. Taconis R. The Development of Professional Competencies by Educational Assistants in School–Based Teacher Education / Taconis, R.; van der Plas, P.; van der Sanden, J. // European Journal of Teacher Education, v27 n2 Jun 2004. – p. 215–240.

617. Talent N. Psychology of Adjustment. – N.–Y:Routledge, 1979.–298 p.

618. Tardif, J. 1998. La construction des connaissances. Les pratiques pÈdagogiques. PÈdagogie collÈgiale 11, vol. 3.

619. Tda (2007) [Electronic resource]: – Retrieved from: http://www.tda.gov.uk/– Date of retrieving: 10.12.2014. – Title from the screen.

620. Teacher Education Program | Harvard Graduate School of Edu – Retrieved from: https://www.gse.harvard.edu/masters/tep. - Date of retrieving: 05.04.2015. – Title from the screen.

621. Teacher education. – Definition [Electronic resource]: Glossary. – Retrieved from: http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx. – Date of retrieving: 10.12.2014. – Title from the screen.

622. Teacher Training Key in Education Reform Implementation [Electronic resource]. – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, November 30, 2015. – Retrieved from: http://www.education.gouv.fr/cid97738/teacher–training–key–education–reform–implementation.html – Title from the screen. – Date of retriving: 26.10.2016

623. Terhart, E. (2003): Teacher Education in Germany: Current State and New Perspectives. In: B. Moon, L. Vlasceanu & C.L. Barows (Eds.): Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. Bucharest/Romania: UNESCO/CEPES, 135–156.

624. The American Heritage® Dictionary of the English Language, 5th edition Copyright 2013 by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Published by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Read more at http://www.yourdictionary.com/conception#clP8dzLX7TxcR4uH.99. Date of retrieving:12.11.2014. – Title from the screen.

625. The free dictionary . [Elecrtonic resourse]. – Retrieved from: e.g.www.thefreedictionary.com – Date of retrieving: 12.11.2014. – Title from the screen.

626. The Recommendation on Child Care (92/241/EEC, approved 31 March 1992) adopted by the Council of Ministers in March 1992; and Quality Targets in services for young Children produced by the EC Childcare network and published by the European Commission in 1996. [Elecrtonic resourse]. – Retrieved from: http://eur–lex.europa.eu/legal–content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52006AE1578#ntc11–C_2006325EN.01006501–E0011 – Date of retrieving:12.11.2014. – Title from the screen.

627. The Teacher Education Curricula in the EU [Електронний ресурс]. – Brussels, 2010. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/school–ucation/doc/teacherreport.pdf. Date of retrieving:12.11.2014. – Title from the screen.

628. Tout K, Zaslow M, Berry D. Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings. In: Zaslow M, Martinez–Beck I, editors. Critical issues in early childhood professional development. Baltimore: Brookes Publishing; 2006. – 456 p.

629. Training Agency (1988b) Development of Assessable Standards for National Certification: Guidance Note 3 – The Definition of Competence and Performance Criteria, Sheffield, Training Agency, 1988b. – p. 5.

630. UCAS terms explained [Electronic resource]: – UCAS. – retrieved from: https://www.ucas.com/corporate/about–us/who–we–are/ucas–terms–explained. – Date of retrieving: 22/10.2016

631. UDPU [Electronic resource]: – Retrieved from: http://udpu.org.ua/viewpage.php?page_id=353. Date of retrieving: 07.11. 2015. – Title from the screen.

632. UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) that has been signed by all Member States and ratified by most

633. Undergraduate/degrees Electronic resource]: – Retrieved from: http://www.ed.ac.uk/studying/undergraduate/degrees/index.php?action=programme&code=UTCHPRABA

634. UNESCO (1960). Second world conference on adult education. Paris: UNESCO [Electronic resource]: – Retrieved from: www.**unesco**.org/**education**/.../**conf**intea/montre. - Date of retrieving: 07.11. 2015. – Title from the screen.

635. UNESCO Institute for Statistics (UIS). 2009. [Electronic resource]: – Retrieved from: www.uis.unesco.org/.../framework-cultural-stati**.** - Guide to measuring Information an

Communication Technologies (ICT) in education. Technical Paper No. 2 Montreal: UIS. ——. 2012. International Standard Classification of Education – ISCED 201 Montreal: UIS. (UIS website). – Date of retrieving: 07.11. 2015. – Title from the screen.

636. UNESCO. (1970). Collective consultation of secretaries of national commissions. Unesco House, Paris, 22 June – 3 July 1970. Paris: UNESCO [Electronic resource]: – Retrieved from: unesdoc.**unesco**.org/images/.../000816EB.pdf. - Date of retrieving: 07.11. 2015. – Title from the screen.

637. Viebahn P. Teacher education in Germany /Peter Viebahn// European journal of teacher education. – Vol. 26, № 1, 2003. – P. 88–100

638. Vocational education and training at higher qualification levels [research paper]: Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. – 158.

639. Walters, M. (1979) A Guide to Supervisory Training, London, Hotel and Catering Industry Training Board

640. Walters, M. (1984) A Guide to Supervisory Training, London, Hotel and Catering Industry Training Board. –

641. Webster's New World College Dictionary Copyright 2010 by Wiley Publishing, Inc., Cleveland, Ohio. Used by arrangement with John Wiley & Sons, Inc. Read more at http://www.yourdictionary.com/conception#clP8dzLX7TxcR4uH.99– Date of retrieving: 07.11. 2015. – Title from the screen.

642. Weinert, F. E. Concept of Competence: a conceptual clarification, in D.S. Rychen& L.H. Salganik (Eds). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe& Huber, 2001. – 234 p.

643. Wellman, H.M. & Gelman, S.A. Knowledge acquisition in foundational domains. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), Handbook of child psychology, New York: John Wiley, 1998 – Vol. 2. Cognition, perception and language 5–th edit.– P. 523–573.

644. Wenger E. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press; 1998.; Wenger E, McDermott R, Snyder W. Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Cambridge, MA: Harvard Business School Press; 2002. – 34 p.

645. Wesley PW, Buysse V. Building the evidence base through communities of practice. In: Buysse V, Wesley PW, editors. Evidence–based practice in the early childhood field. Washington, DC: Zero to Three Press; 2006. – P. 161–194.

646. Whitty, G., Barton, L., Miles, S., Whiting,C.&Furlong, J. Teacher Education in England and Wales: Some Findings from the Mote Project. / Whitty, G., Barton, L., Miles, S., Whiting,C.&Furlong, J. – Paper presented at the AERA annual meeting, 1997. – 27 p.

647. Williamson McDiarmid G., Clevenger–Bright M. Rethinking Teacher Capacity / G. Williamson McDiarmid, M. Clevenger–Bright . – In Cochran–Smith, M., Feiman–Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.). Handbook of Research on Teacher Education. – 3rd ed.). – Enduring questions in changing contexts. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis, 2008. – P. 134–156.

648. Yam, B. From vocation to profession: the quest for professionalization of nursing / B. Yam //The British journal of nursing, 2004. – Vol. 13, No 16. – P. 978–982.

649. Yinger R. J. & Hendricks–Lee M. S. The language of standards and teacher education reform, Educational Policy, 14(1), 2000, 94–106, viewed 18 January 2011, http://epx.sagepub.com/content/14/1/94. – Date of retrieving: 09/04/2014. – Title from the screen.

650. Young children and their services: developing a European approach [Electronic resource] / Peeters, Moss. –) Aiming high: a professional workforce for the early years, Children in Europe, 2008. – Retrieved from: www.allianceforchildhood.eu/.../QoC%20progr. – Date of retrieving: 09/04/2014. – Title from the screen.

651. Young, M; Raffe, D. The Four Strategies for Promoting Parity of Esteem. In: Lasonen, J.; Young, M. (eds). Strategies for achieving parity of esteem in European Upper Secondary Education. Jyväskylä: Institute for Educational Research. 1998. – P. 35–46.

652. Zaslow M, Martinez–Beck I. Critical issues in early childhood professional development / M. Zaslow, I. Martinez–Beck. –Baltimore: Paul H. Brookes; 2006. – 652 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця. Інтегрований підхід до визначення трьох категорій ключовихкомпетентностей, “DeSeCo”, 2002.

Експерти OECD, така класифікація визначає критерії, на яких базуються основні переліки ключових компетентностей. Розгляньмо детальніше ці категорії.

Автономна дія передбачає дві основних ідеї: розвиток особистості й автономії стосовно вибору та дії в заданому контексті. Ключові компетентності, що належать до цієї сфери:

- здатність захищати і дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших, що передбачає вміння робити вибір з позицій громадянина, члена сім’ї, робітника, споживача тощо;
- здатність складати і здійснювати плани й особисті проекти дозволяє визначати та обґрунтовувати цілі, що є сенсом життя та співвідноситься з власними цінностями;
- здатність діяти в значному/широкому контексті означає, що особа усвідомлює, як функціонують різні системи (контексти), власну позицію в них, можливі наслідки їх дії та врахування багатьох чинників у своїх діях;
- інтерактивне використання засобів передбачає розуміння низки засобів, що дають змогу особистості взаємодіяти з навколишнім світом;
- здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку й тексти означає ефективне використання мов і символів у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, розвиткові знань та власних можливостей. Це допомагає розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням;
- здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність означає ефективне використання інформації і знань, дає змогу особистості їх сприймати та застосовувати, використовувати їх як основу для формування власних можливих варіантів дії, позицій, прийняття рішень та активних дій;

- здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології передбачає не тільки технічні здібності, ІКТ&вміння, а й обізнаність у застосуванні нових форм взаємодії з використанням технології. Ця компетентність допомагає особистості пристосувати власну поведінку до змін у повсякденному житті;
- вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими, що пов'язано з полікультурним суспільством у широкому сенсі (взаємодія з людьми, що спілкуються іншими мовами та відрізняються за поглядами тощо). Це особливо важливо для взаємодії з суспільством, де інші культура, цінності та соціально#економічне підґрунтя;
- здатність успішно взаємодіяти з іншими дозволяє індивідуумові проявляти ініціативу, підтримувати й керувати власними взаєминами з іншими;
- здатність співпрацювати дозволяє людині разом домагатися спільних цілей;
- здатність розв'язувати конфлікти дає змогу людині сприймати конфлікти як один з аспектів людських взаємин і наближати себе до їх конструктивного долання.

Джерело: Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. – Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. –112 с. ISBN 966–8039–50–5, с. 11

Додаток Б

Складові компетентності педагогічних і науково–педагогічних працівників

1. **Професійна компетентність** – якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно–педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково–педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого–педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно–ціннісної рефлексії.

2. **Інформаційна компетентність** – якість дій працівника, що забезпечують ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формулювання навчальної проблеми різними інформаційно–комунікативними способами, кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно–методичними комплексами, що дозволяють проектувати рішення педагогічних проблем і практичних завдань, використання автоматизованих робочих місць педагогічного та науково–педагогічного працівника в освітньому процесі; регулярну самостійну пізнавальну діяльність, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі, ведення документації навчального закладу на електронних носіях.

3. **Комунікативна компетентність** – якість дії працівника, що забезпечує ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, яка навчається, контакт з учнями (вихованцями, дітьми) різного віку, студентами, батьками (особами, які їх заміняють), колегами, здатність до розробки стратегії, тактики і техніки взаємодії з людьми, організацію їхньої спільної діяльності для досягнення певних суспільно значимих цілей; здатність переконувати, стверджувати свою позицію; володіння державною мовою, грамотним усним та писемним діловим мовленням, ораторським мистецтвом, професійним етикетом, а також навичками публічної презентації результатів роботи, вміннями обирати відповідні форми і методи презентації.

4. **Правова компетентність** – якість дії працівника, що забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань

Джерело: Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково–педагогічних працівників навчальних закладів {Електронний ресурс}. – Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року. – Освітній портал Освіта.ua. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/other/37302/ – Назва з екрану. – Дата звернення до посилання 10.08.201.

Додаток В

Виміри «компетентнісної системи» дошкільної освіти» в Європі

1. Індивідуальні компетенції

У самій основі професійної компетентності лежить постійна здатність цілісного поєднання вимірів знань, практики і цінностей через критичну рефлексію. У таблиці детально представлено та роз'яснено характеристику вимірів, але необхідно підкреслити, що в реальному житті, вони складають цілісний комплекс. Знання, діяльність і безпосередня діяльність все повинно цілісно поєднуватись у професійній практиці дошкільних педагогів. З огляду на, сучасні дошкільні педагоги все більше будуть працювати в складних і мінливих умовах різноманітності, маючи справу з непередбачуваністю і мінливістю щоденної практики, що визначає найважливіші компоненти професійної компетентності. Тому, становлення компетентного дошкільного педагога є результатом процесу безперервного навчання: процес, який передбачає постійний пошук нових способів організації якісної дошкільної освіти у відповідності мінливих запитів суспільства.

Знання	Діяльність	Цінності
1. Знання різних аспектів розвитку дітей з схоластичної точки зору (пізнавальний, соціальний, емоційний, творчий розвиток тощо…)	• Побудова сталих педагогічних відносин з дітьми, заснованих на гуманності та чуйності. • Спостерігаючи дітей з метою виявлення їх потреб в галузі розвитку. • Планування і впровадження широкого спектру освітніх проектів, які відповідають потребам дітей підтримуючи їх цілісного розвитку. • Систематичне документування розвитку дітей з метою перегляду та удосконалення практики організації освітнього процесу. • Виявлення дітей з особливими освітніми потребами та розробка стратегії для їх включення.	▪ Урахування потреб дітей, в умовах мережі дошкільних навчальних закладів і системи дошкільної освіти в цілому, сприяти повноцінному розвитку та реалізації їхнього потенціалу. ▪ Свідоме сприйняття освіти, як цілісного процесу, який охоплює навчання, виховання і догляд за дітьми. ▪ Визначення цінності застосування інклюзивних освітніх підходів.
2. Знання різних стратегій навчання (основане на грі, соціальне навчання, ранній розвиток та грамотність, оволодіння мовою і багатомовність)	• Створення та організація ефективного освітнього середовища . • Організація освітнього процесі як індивідуального, так і базованого на проектній діяльності в малих групах, та з урахуванням інтересів дітей (освітній процес оснований на запиті дітей та суспільства). • Забезпечення ігрової діяльності дітей як провідного виду діяльності. • Створення відповідного навчального плану, який стимулює формуванню та розвитку грамотності, логічного мислення та математичних знань та навичок з пхання довкілля. • Сприяння розвитку мови та мовлення з урахуванням перспективності розвитку багатомовності дітей (визнання рідної мови дитини та сприяння розвитку та формуванню знань другої мови).	– Сприйняття дітей як компетентних, активних агентів власного навчання. – Сприйняття освітнього процесу як спільного побудованого і відкритого процесу, який забезпечує успішну соціальну взаємодію дітей і заохочує їх до подальше навчання та пізнання довкілля. – Застосування міждисциплінарного підходу до навчання. – Застосування багатомовного підходу, який сприяє навчанню, в контексті різноманітності.

	• Запровадження та застосування більш персоналізованого і індивідуального супроводу освітнього розвитку дітей з особливими освітніми потребами.	
3. Знання комунікативних стратегій та ведення спільної діяльності	Сприяти та заохочувати розвиток дитячого мовлення через різноманітні засоби мистецтва (живопис, танці, розповіді ...). Створення та ознайомлення на доступному для дітей рівні з культурною спадщиною місцевих громад, а також культурною спадщиною людства (мистецтво, драма, музика, танці, спорт ...). Заохочення дітей до участі в створені виробів мистецтва як способу самовираження. Залучення дітей в громадські проекти (фестивалі, культурні заходи, ...) та оцінка їх вкладу в проектах через виставки, документальні фільми, презентації тощо. • Розробка «нових знань» у спільній з дітьми діяльності.	– Застосування людиноцентриського підходу, підходу, який заснованого на правах людини в системі дошкільної освіти, відповідно якого права дитини захищено, дитина є громадянином, що має повне право на участь у громадському та культурному житті своєї громади. – Підтримка демократії, солідарності, активної громадянської позиції, творчого потенціалу та особистісного становлення дітей.
4. Знання особливостей та форм спілкування з батьками та місцевими громадами (знання про сім'ї, бідність і різноманітність)	Аналіз потреб місцевих громад для ефективної роботи з батьками та соціально незахищених груп. Встановлення відносин з батьками на основі взаєморозуміння, довіри та співробітництва. Залучення до відкритого спілкування і взаємного діалогу з батьками. Створення можливостей зміцнення діалогу та обмінів. Залучення батьків у процесі прийняття рішень колегіальним органом, батьківсько–педагогічним комітетом тощо і прийняття цих рішень до уваги. Спільний з батьками процес формування педагогічних знань і педагогізація батьків Організація ініціатив за участю батьків, а також членів місцевих громад (наприклад, майстер–класи, дискусії та відкриті конференції тощо. Сприяння фінансуванню сектору дошкільної освіти громадськими організаціями. Встановлення співробітництва з іншими фахівцями (наприклад, медичним і соціальним персоналом).	– Застосування демократичного і всеосяжного підходу до освіти дітей молодшого віку і сімей з метою підтримки соціальної згуртованості; – Визнання освітньої відповідальності батьків як основних і перших агентів виховного впливу дітей в дошкільні роки;
5. Знання командних стратегій співпраці	Постійно огляд практики індивідуально і колективно; Спільне використання та обмін досвідом з колегами в зборах команди Участь в обговоренні та вивчення розбіжностей розвиваються освітніх практик разом з колегами на основі спільної роботи Спільне будівництво педагогічних знань за допомогою документації та колективної оцінки освітніх практик	Застосування демократичного і критично рефлексивного підходу до освіти дітей дошкільного віку
6. Знання роботи в контексті	Розвиток інклюзивної практики, які сприяють соціалізації дітей і сімей в рамках безлічі систем	Запровадження демократичного і всебічного

різноманітності (анти–упереджені підходи, міжкультурний діалог, ідентичність тощо)	цінностей і активно боротьбі з дискримінацією Сприяння міжкультурному діалогу в рамках ECEC послуг, а також в більш широкому співтоваристві через залучення батьків Робота з непередбачуваності і невизначеності Розробка педагогічної структури, яка підтримує інклюзивної практики в рамках ECEC послуг	підходу до дітей з різними особливостями
7. Знання особливостей стану дошкільної освіти на місцевому, національному та міжнародному рівнях	Активна взаємодія з місцевими громадами в справі заохочення прав дітей і сімей і участі Взаємодія з іншими фахівцями (наприклад, професійні асоціації, профспілки) і участь у місцевому політичному консультації	Правозахисний підхід до системи дошкільної освіти та освітніх послуг, що пов'язані з нею, що сприяє залученню дітей та їхніх сімей до активної громадянської позиції, солідарності і протягом усього життя
8. Знання про здоров'я і догляд за маленькими дітьми і базові знання в області соціального захисту	Здійснення належної практики щодо дитячої безпеки, гігієни і харчування	Прагнення до соціального забезпечення дітей і благополуччя

2. Інституційні міжособистісні компетенції

Розвиток професійної компетентності дошкільних педагогів практикуючих також відповідальність професійних команд. В цілому різні компетенції професійної діяльності постійно розвиваються в напрямі від індивідуальних до групових, і навпаки, а також в межах певних кваліфікаційних інституцій. Тематичні дослідження показали, що поєднання та вміння ефективно співвідносити між собою теорію і практику мають вирішальне значення для розвитку цих компетенцій у фактичних або майбутніх практиків дошкільної освіти. Крім того, тематичні дослідження презентують способи реалізації цього процесу, вони ілюструють різні можливі шляхи для освіти і професійного розвитку дошкільних педагогів. У таблиці представлено компетентності дошкільних педагогів, які можуть розвиватися в умовах дошкільних навчальних закладів, в яких вони працюють та в умовах закладів професійної підготовки.

Знання	**Уміння**	**Цінності**
Мережа дошкільних навчальних закладів та інституції по вихованні та догляді за дітьми дошкільного віку		
1. Педагогічні знання з акцентом на ранньому дитинстві і різноманітність	Ознайомлення педагогічного персоналу із загальними Рамковими орієнтирами «професійні профілі певного центру, освітнього закладу, установи»	Демократія і повага до різноманіття Розуміння професійного розвитку як безперервного процесу навчання, який охоплює особистий і професійний ріст
2. Знання ситуативного навчання та практики «навчання в групі»	Забезпечення для всіх співробітників оплачуваного часу для планування, документування і аналізу освітньої роботи Систематичне документування освітньої практики і оцінки результатів	Сприйняття та розуміння професійного навчання як рекурсивної взаємодії практики і теорії, яка повинна підтримуватися когерентно через різні

	педагогічної практики	етапи професійної кар'єри
	Надання можливостей спільної діяльності для всіх співробітників	
3. Знання навчальних організацій і рефлексивних підходів	Розробляючи організовану основу для постійного професійного розвитку практиків, помічників і керівників центрів (індукція, в обслуговуванні професіоналізації ініціатив ...)	Розуміння сутності функціонування мережі дошкільних навчальних закладів та інших інституцій, які критично відображають потреби та запити громад, суспільства в цілому
	Забезпечення безперервного професійного розвитку програм міцно вкоренилася в практиці і з урахуванням потреб практиків, що працюють в місцевих громадах	
4. Знання освітнього менеджменту (різні стилі колективного, групового та індивідуального управління)	Забезпечення різноманітних можливостей для безперервного професійного розвитку (ініціативи центру на основі, дії науково–дослідних проектів, компетентність, портфель між поколіннями ініціатив навчання, створення мереж та обмінів мобільності)	Усвідомлення того, що мережа дошкільних навчальних закладів та інших інституцій є своєрідною платформою для громадської участі, що сприяє зміцненню соціальної згуртованості
	Надання стимулів для професійного розвитку (кредити для кар'єри мобільність)	
	Пропонуючи можливість поєднувати роботу з участю в навчальних закладах/ університетські курси	
	Надання можливості для горизонтальної мобільності кар'єри шляхом диверсифікації ролей і обов'язків	
	Надання можливості для вертикальної мобільності кар'єри низькокваліфікованого персоналу	
	Організація регулярних зустрічей з колегами, батьками та місцевими громадами (відкритих конференцій, спільних проектів...)	
	Надання додаткової педагогічної підтримки практиків, що працюють в несприятливих районах (конкретних програм безперервного професійного розвитку, консультації тощо.	
Навчальні заклади/інституції		
5. Педагогічних знання з проблем раннього дитинства та особливостей розвитку дітей дошкільного віку	Забезпечення програм, які засновані на збалансованому поєднання теорії (академічних досліджень) і практики (практичний досвід дошкільної освіти)	Сприйняття професіоналізації як процесу, який охоплює соціальне і культурне просування для забезпечення освіти впродовж життя та соціальної інтеграції
	Можливості заохочення мобільності	

	Запровадження спеціальних можливостей для забезпечення міжкультурної освіти (лекції, в малих групах майстерень, польові дослідження, ...).	
6. Знання ситуативного навчання та практики «навчання в групі»	Розробка та запровадження програм, спрямованих на розвиток культурної обізнаності та способів самовираження.	Розуміння професіоналізації як безперервний процес навчання, який охоплює особистий і професійний ріст.
	Розробка стратегії для валідності неформального та інформального навчання.	
7. Знання навчальних організацій і рефлексивних підходів	Запровадження альтернативних загальновідомих форм організації та методів роботи: лекції, в малих групах семінари, проектні роботи, презентація робіт...	Розуміння професіоналізації як процесу навчання, який відбувається у взаємодії.
	Забезпечення можливості для обміну теорії і практики дошкільної освіти в рамках експертних груп.	Розуміння професійного навчання як рекурсивної взаємодії практики і теорії, яка забезпечується через взаємозв'язок різних етапів професійної кар'єри.
	Надання комплексного і гнучкого підґрунтя професіоналізації, що розширюють доступ до освіти соціально незахищених груп населення та дітей з особливими освітніми потребами.	
8. Знання освітнього менеджменту (різні стилі колективного, групового та індивідуального управління)	Забезпечення індивідуалізованої підтримки через консультативну, кочингову діяльності, як в навчальному центрі, так і по розміщенню роботи.	

3. Компетенції між освітніми закладами та міжвідомчі компетенції

Системний підхід до професіоналізації дошкільних педагогів потребує врахування особливостей співпраці між різними інституціями системи дошкільної освіти у взаємозв'язку з формами, типами власності на місцевому (локальному), регіональному та державному рівнях. У таблиці, представленій нижче визначено яким чином компетентна взаємодія між різним інституціями може сприяти формування певної категорії компетенцій.

Знання	**Діяльність**	**Цінності**
1. Знання інституційної кооперації	Сприяння створенню інформаційних мереж між дошкільними установами одного і того ж району.	Демократія та повага до різноманітності.
2. Знання особливостей розвитку громади	Структурування міжгалузеві підходи до медичної допомоги і послуг в галузі освіти (охорона здоров'я, захист дітей, соціальні послуги).	Застосування паритетного підходу до освіти і догляду за маленькими дітьми з метою сприяння соціальної згуртованості.

3. Міждисциплінарні знання (здоров'я та догляд, педагогічний і соціологічний супровід розвитку дітей дошкільного віку тощо)	Пропагандистська робота з сім'ями дітей, які живуть у важких скрутних умовах	Розуміння значення єдності виховання та навчання, їх інтегрованість з метою забезпечення потреб всіх дітей.
	Пропагандистська робота серед відношенню до сімей, які мають дітей з особливими потребами.	Застосування інклюзивних освітніх підходів
	Сприяння розвитку тісного співробітництва між дошкільними установами і початковими школами з метою забезпечення наступності та забезпечити плавний перехід через організовані форми між професійної взаємодії.	Застосування міждисциплінарного підходу до професійного розвитку на основі партнерства.
	Зміцнення партнерства між закладами дошкільної освіти і навчальними закладами інших ланок освіти.	
	Сприяння розвитку співробітництва між ЕСЕС установами та місцевими органами, що відповідають за розробку політики освітнього шляхом систематичного проведення політичних консультацій.	
	Сприяння розвитку міжнародного співробітництва шляхом обміну мобільності і транснаціональних проектів.	

4. Компетенції управління або управлінські компетенції (Competences of governance)

Компетентна система дошкільної освіти беззаперечно передбачає також врахування особливостей загального управління (централізоване чи децентралізоване).

Знання	Уміння	Цінності
1. Знання про стан дошкільної освіти на регіональному, національному та міжнародному рівнях	Адекватне визначення ресурсів з метою забезпечення узагальненого справедливого доступу до якісної дошкільної освіти, зокрема, для дітей з соціально та економічно неблагополучних сімей або дітей з особливими освітніми потребами.	Право дітей на активну участь в житті суспільства.
2. Знання прав дитини та сім'ї	Розробка ефективних моделей фінансування в рамках узгоджених освітніх програм державної соціальної та освітньої політики.	Право дітей розвивати весь свій потенціал через освіту і успішне

		навчання.
3.Знання різноманітності у всіх його формах і антидискримінаційної практики	Застосування комплексного підходу в системі дошкільної освіти на місцевому, регіональному та національному рівнях.	Повага до соціальної диференціальності та урахування соціальної різноманітності.
4. Знання всеосяжних стратегій по боротьбі з бідністю і соціально–культурною нерівністю	Спільна з роботодавцями розробка рамок та стандартів професійної підготовки, яка забезпечує координованість та узгодженість таких компонентів системи, як: – куррикулум (навчальний план); – рамки кваліфікації для професійної підготовки дошкільних педагогів та інших працівників, залучених до сфери послуг галузі освіти; – якість, моніторинг та оцінка визначених рамок; – структура управління та механізми прийняття адміністративних рішень відносно обов'язків всіх учасників освітнього процесу (на місцевому, регіональному та національному рівнях).	Освіта визначається найвищим суспільним благом. Демократія, соціальна інтеграція та економічний розвиток.
	Забезпечення міжсекторального співробітництва між різними секторами освітньої політики (освіти, культури, соціального захисту та зайнятості, охорони здоров'я та прав).	
	Підтримка професіоналізації персоналу ЕСЕС через: – політику, які спрямована на забезпечення якісної базової професійної підготовки, на сприяння безперервного професійного розвитку всіх працівників системи дошкільної освіти (дошкільних педагогів, помічників, керівників центрів тощо); – інвестиції в різні форми педагогічного керівництва; – політику, яка сприяє кар'єрній мобільності некваліфікованого персоналу через запровадження гнучких форм отримання кваліфікації та «індивідуальних шляхів професіоналізації. – Підвищення престижу професії шляхом забезпечення сприятливих умов праці.	
	Впровадження політики, спрямованої на подолання гендерної нерівності.	

Джерело: CoRe Competence Requirements in Early Childhood Education and Care : Final Report. – 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 and Ghent, September 2011. – 63 p., c. 35–45.

Додаток Г

Сфери професійної компетентності педагогічних працівників

Три сфери професійної компетентності педагогічних працівників за дослідженням М.Вільямсона і М.Клівенгера–Брайта «Переосмислення здатності вчителя»*:*

1. Бази знань:

- знання предмета викладання;
- педагогічні знання;
- знання щодо курікулуму;
- базові наукові знання (міжкультурні, історичні, філософські, психологічні, соціологічні);
- контекстуальні, інституційні та організаційні аспекти освітньої політики;
- проблеми інклюзії та різноманітності;
- нові технології;
- розвиваюча психологія;
- групові процеси та їх динаміка, теорії навчання, проблеми мотивації;
- аналіз і оцінка процесів і методів тощо.

Професійні уміння включають наступне:

- планування, управління та координацію навчання;
- використання засобів навчання і технологій;
- управління студентами і групами;
- співпраця з колегами, батьками і соціальними службами.

Схильності або нахили до педагогічної діяльності (dispositions) включають переконання, ставлення, цінності і зобов'язання, зорієнтовані на конкретні педагогічні дії тощо.

Додаток Д

Принципи «європейського підходу в дошкільній освіті»

Уривок з директивного документу «Діти дошкільного віку та послуги в дошкільній освіті»:

1. Доступність освіти: право всіх дітей на отримання якісної дошкільної освіти.

Доступність освіти є правом всіх дітей. Всі діти повинні мати право на місце в системі послуг дошкільної освіти, незалежно від: особливостей освітніх потреб; місця проживання; доходів сім'ї, в тому числі незалежно від того чи працюють їхні батьки чи ні. Право дітей на доступність освіти не є альтернативою соціальної підтримки вагітним жінками, фінансовій підтримці при народжені дитини чи декретній відпустці по догляду за дитиною, це абсолютно окреме право всіх європейських дітей дошкільного віку та їхніх сімей.

2. Економічність: безкоштовність дошкільної освіти.

Оскільки дошкільна освіта належить до категорій соціального захисту і громадської відповідальності, послуги в цій галузі повинні надаватися безкоштовно. Принцип вільного доступу до освіти вже реалізовано в багатьох державах–членах ЄС у сфері послуг для дітей від 3 до 6 років; тепер постає необхідність реалізації цього в сфері послуг для дітей у віці до 3–х років. Фінансування послуг повинно здійснюватися через систему оподаткування, і повинні бути доступні для всіх секторів економіки як державного так і приватного, які відповідають принципам, викладеним тут. Висновки презентовані у документі «Сильний старт II» Організації економічного співробітництва і розвитку свідчать, що ефективним способом фінансування у даному випадку є пряма оплата послуг, тобто – пряме фінансування послуг, а не система субсидій сімей з дітьми.

3. Педагогічний підхід: цілісний і багатоцільовий.

Послуги в системі дошкільної освіти належить розуміти як громадські інституції та майданчики, в яких здійснюється для взаємодія між дітьми і дорослими. Дорослі (педагогічні та інші кадри), які працюють в системі дошкільної освіти повинні застосовувати цілісний (схоластичний) та міждисциплінарний багатовекторний підхід до дітей, який визначає безліч можливостей, які можуть бути реалізовані у сфері послуг для дітей дошкільного віку та їхніх сімей, з урахуванням соціальної різноманітності. Освітні та інші послуги системи дошкільної освіти повинні забезпечувати належну і надійну допомогу й «догляд за дитиною»; і насамперед, вони повинні забезпечувати гармонійне поєднання всіх видів діяльності дітей дошкільного віку. Забезпечення, в більш широкому контексті, розуміється як невід'ємна і невіддільна частина дитячого виховання: комплексна мета, якою визначено важливість створення освітнього простору і гри в житті дітей, яка включає в себе навчання, соціальні відносини, етика, естетика, емоційне і фізичне благополуччя – «освіта в найширшому сенсі» цього поняття. Послуги в сфері дошкільної освіти повинні не тільки бути відкритими для нових цілей і ролей, але і до результатів, які не передбачені заздалегідь. Результати беззаперечно мають значення, але важливими є не лише ті, які визначені (окреслені в освітніх програмах чи інших документах) заздалегідь. Актуальності набуває питання якості освітніх послуг в контексті розв'язання питання «Що досягається?», а не в ракурсі «Чи досягнуті результати відповідно певної умовної мети «а» чи «б»?».

4. Залученість дітей та інших представників суспільства до сфери дошкільної освіти: активне «включення громади» до суспільного дошкільного виховання, повноцінна комфортна соціальна адаптація дітей.

Дошкільною освітою повинна забезпечуватися комфортна гармонійна соціальна адаптація дітей громадянського суспільства. Процес має відповідати всім демократичним засадам розвитку гуманного суспільства. Залучення дитини до суспільного дошкільного вихованні вимагає педагогічної діяльності, яка ґрунтується на принципах гармонійного

розвитку і виховання кожної дитини. Залученість до суспільного дошкільного виховання передбачає також активне включення всього суспільства у діяльність системи дошкільної освіти: всі діти дошкільного віку, дорослі, в тому числі батьки, фахівці дошкільної галузі, і навіть всі інші громадяни, які не залучені до сфери дошкільної освіти. Залученість громади до суспільного дошкільного виховання – своєрідна форма соціальної згуртованості, яка спрямована: розв'язувати проблеми, пов'язані зі сферою послуг у системі дошкільної освіти; враховувати всі аспекти життя і формувати певні потреби в освітніх послугах; здійснювати допомогу та активну участь в управлінні, прийнятті рішень та оцінці якості дошкільної освіти в цілому.

5. Взаємоузгодженість між різними видами діяльності: дотримання всіх показників, визначених у Рамці якості в галузі дошкільної освіти (a Quality Framework).

Всі служби повинні працювати в рамках єдиної і послідовної політики, яка спрямована забезпечити загальний підхід і загальні умови у всіх видах послуг системи дошкільної освіти у визначених ключових аспектах якості дошкільної освіти: доступність; рівність; педагогічний підхід; критерії навчального плану (рамки куррикулуму); замученість; оцінка; мінімальні стандарти до організації освітнього середовища та професійні стандарти, включаючи кваліфікацію та умови праці; а також «допоміжна інфраструктура», під якою розуміються всі інші компоненти структури системи дошкільної освіти – управління освіти, інші освітні заклади (вся мережа дошкільних навчальних закладів; школи (початкові, середні, загальноосвітні); локальні, регіональні та державні управління освіти; громадські організації тощо). Побудова і застосування єдиної і послідовної освітньої політики буде якіснішою, якщо на всіх рівнях управління системою дошкільної освіти буде взаємоузгодженість у переконаннях та взаємозлагодженість у діяльності.

6. Різноманітність і вибір: демократичні принципи, відкритість дошкільної освіти для всіх дітей та їхніх сімей незалежно від їхньої культури, мови, етнічної приналежності, релігії, соціального стану, статі, статевої орієнтації, особливостей освітніх та фізіологічних потреб, стереотипів. Держава повинна здійснювати підтримку розвитку системи дошкільної освіти у напрямку різноманіття освітніх послуг, розширення функціонування мережі дошкільних закладів різних форм та типів власності, виходячи з положення про те, що це відповідатиме загальноприйнятим європейським цінностям, а також це є – фундаментальним елементом та показником демократичності та відкритості громадянського суспільства.

Державної підтримки та схвалення мають отримати різні наукові дослідження та експерименти, спрямовані на удосконалення теорії і практики дошкільної освіти, на негативну чи позитивну критику або підтримку домінуючих наукових дискурсів та дискусій, на створення нового мислення і способів організації системи суспільного дошкільного виховання.

Різноманітність та право вибору стосується педагогічних кадрів системи дошкільної освіти. Відповідно до цього європейськими країнами повинні забезпечуватись права на вільність вибору форм, методів, засобів здійснення професійної діяльності, право на участь у прийнятті важливих рішень щодо концепції діяльності дошкільної установи, право на вільність у виборі форм підвищення професійної кваліфікації тощо.

Батьки і діти повинні мати широкий вибір освітніх послуг у системі дошкільної освіти, що може стосуватися вибору типу дошкільного закладу, форми його власності, освітнього програми та відповідного куррикулуму, який визначатиме «індивідуальний маршрут розвитку» дитини тощо.

7. Оцінювання: відкрите, демократичне і прозоре.

Оцінка якості дошкільної освіти в цілому, професійної діяльності, ефективність організації освітнього процесу, успішності дітей в оволодінні знаннями, уміннями та навичками у певному виді діяльності тощо повинна базуватися на систематичному підході до оцінювання, процес повинен бути відкритим і демократичним для всіх громадян, дітей

та дорослих, забезпечуючи можливість для всіх обговорити реальні, конкретні речі, можливість брати на себе відповідальність за прийняття рішень. Це вимагає застосування таких методів, як ведення педагогічної документації, які роблять практику «видимою», прозорою і за умови відображення, діалогу, інтерпретації та оціночні судження – залишають освітній простір відкритим для подальших наукових пошуків та несподіваних результатів.

8. Ціннісне значення професії: професія дошкільного педагога є паритетною по відношенню з професією шкільного вчителя

Обґрунтованість положень щодо значення дошкільного дитинства, його принципів та підходів до забезпечення якості освітніх послуг у галузі дошкільної освіти передбачають високу кваліфікацію працівника, залученого до системи дошкільної освіти, який має офіційне право на педагогічну діяльність з дітьми від народження до 6 років, і працювати не тільки з дітьми, але і з їх сім'ями та широкою громадськістю. Це складна, відповідальна та важлива робота. Педагогічний працівник, який працює в дошкільній освіті може застосовувати та впроваджувати в освітній процес безліч різних форм; професія може позначатися різними термінами, серед яких може бути «педагог», «вчитель», «вихователь»; в одних країнах назви професії можуть бути чітко визначені, в той час як в інших країнах робота з дітьми дошкільного віку буде певною спеціалізацією в рамках професії більш широкого контексту. Але незалежно від форми організації, в якій здійснюється дошкільна освіта та в, якій працює дошкільний педагог він повинен володіти певними загальними професійними компетентностями: критично мислити для формулювання інтерпольованих суджень; працювати як з окремими особами і групами з метою подолання бар'єрів, вміння слухати, спілкуватися і працювати в демократичному стилі. Статус та кваліфікація педагогічних працівників, залучених до сфери дошкільної освіти повинен прирівнюватись до статусу і кваліфікації вчителів в системі обов'язкової шкільної освіти, по відношенню до рівня базової кваліфікації та безперервного професійного розвитку (безперервну освіту), заробітної плати та інших умов праці. Існують різні думки щодо частки кваліфікованого персоналу в системі дошкільної освіти: на нашу думку (відповідно до документу «Якісні цілі»), щонайменше – 60%, в рівній мірі це також стосується категорії працездатних жінок і чоловіків»

9. Послуги для дітей дошкільного віку (або дошкільна освіта) та загальноосвітня школа: стійке та рівноправне партнерство.

Система дошкільної освіти та система загальноосвітніх шкіл повинні працювати в напрямку, який у документах Організації економічного розвитку та співробітництва означений як «сильне (стійке) і рівноправне партнерство», обидві системи освіти розглядаються як повноцінні та рівноправні компоненти загальної освітньої системи будь–якої країни. Це партнерство має ґрунтуватися на загальному розумінні образу дитини, послуг для дітей і освіти. Освіта, в загальному розумінні, являє собою процес побудови знань, цінностей та ідентичності, пов'язані в першу чергу з емансипацією і зростання здорових, грамотних і моральних людей. Освіта повинна бути організованою не навколо академічних дисциплін, а навколо дисциплін, які мають важливе значення для індивідуального розквіту, демократичного суспільства і сталого середовища: комунікації, культури, науки і технологій, охорони здоров'я, навколишнього середовища та сталого розвитку різних сфер життя, демократії і громадянськості, творчості і пізнання; виховання.

Надзвичайно важливим видається забезпечення наступності між дошкільною і шкільною ланками освіти, завдяки чому буде налагоджуватись діалог і співпраця між педагогічними працівниками цих ланок з метою формування нових цінностей, розширення теорії і практики, які дозволяють забезпечити як цілісність освіти в найширшому сенсі, так і підвищення академічної успішності в цілому, що становить головну мету освіти.

Є цілий ряд умов, які сприятимуть «вираженому і рівноправному партнерству», забезпечуватимуть комфортний перехід дітей від «дитячого садочку» до школи. Однією з таких вважається, залучення дітей до системи обов'язкової шкільної освіти у віці не раніше ніж 6–ть років, це означає, що діти не повинні вступати до загальноосвітньої школи у віці до 6–ти років.

10. Кроскультурне партнерство: навчання з іншими країнами

Європа має багату спадщину інноваційної та демократичної теорії і практики дошкільної освіти, яка донині впроваджується в мережі дошкільних навчальних закладів на місцевих, національних та загальнодержавних рівнях. Водночас, Європа зіткнулася з великим ризиком втратити всі ці надбання та найкращий передовий педагогічний досвід через запровадження слабкого та стандартизованого альтернативного ринкового підходу, який є вузьким, недалекоглядним, інструментальним та технічним. Для того, щоб оскаржити цей підхід до послуг, і протистояти йому з альтернативним «європейським підходом» у дошкільній освіті, важливо розширювати і поглиблювати партнерські зв'язки по всій Європі, за участю багатьох її учасників держав–членів на всіх рівнях.

У цьому напрямі в Європі вже зроблено досить вагомі кроки, тож розпочинати з нуля розробку стратегії міжнародного співробітництва в системі дошкільної освіти не доведеться: Так, одним із вагомих та фундаментальних кроків є активна діяльність учасників проекту «Діти в Європі», який є першою платформою міжнародного співробітництва. Тому пріоритетними цілями у формуванні «європейського простору» є створення «міжнародних майданчиків» для здійснення міжнародного діалогу і презентація педагогічної рефлексії провідних теоретиків і практиків дошкільної освіти різних країн світу і можливості взаємообміну досвідом та практикою з метою відкриття нових перспектив, де практика (на всіх рівнях, в тому числі освітньої політики) може бути представленою та критично розглянутою, і де можна буде вчитися та збагачувати досвід, спільно побувати нові знання. В рамках цього процесу державами повинно забезпечуватись обміни працівників дошкільної галузі з педагогічними кадрами інших країн, повинні розроблятися короткотривалі та довготривалі програми чи проекти обміну тощо.

Джерело: Children in Europe Policy Paper [Electronic resourse] / Bernard van Leer Foundation Eurochild International Step by Step Association EECERA Utdanningsforbundet, Norway Gefures, GreeceSeptember 2008. – Retrieved from: http://www.vbjk.be/en/node/5359 – the Date of retrieving: 24.06.2016. – Title from the screen, c. 7–11.

Додаток Е

Вихідні положення розвитку освіти в ЄС (за дослідженням Л. П. Пуховської)

Багатокультурна Європа – розвиток європейського виміру в навчанні; сприяння вивченню іноземних мов; урахування різноманітності національних підходів в освіті і професійній підготовці;

Мобільна Європа – формування системи взаємовизнання дипломів; підтримка обмінів викладачами, учнями студентами і адміністративними кадрами; прийняття процедури, яка дасть змогу вчителям тимчасово працювати в різних державах ЄС;

Європа професійної підготовки для всіх – рівний доступ усіх дітей до високоякісної освіти; вжиття заходів щодо боротьби з відсівом школярів;

Європа навичок – підвищення якості базової освіти; приведення системи підготовки молоді у відповідність з економічними, технологічними та соціокультурними потребами розвитку суспільства; удосконалення усіх секторів освіти, зокрема, технічної професійної, та вищої; поліпшення базової підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів;

Європа, яка відкрита для світу – зміцнення зв'язків з іншими державами, співробітництво з міжнародними організаціями; нові взаємокорисні контакти з країнами, що розвиваються.

Джерело:

1. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с., с. 27;

2. Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting Within the Council on the European Detention in Education (24 May 1996) DECS/SE/Se (96) 19. Strasbourg: Council of Europe, p. 31–32.

Додаток Ж

Цілі, які мають першочергове значення для створення європейського простору вищої освіти та поширення європейської системи вищої освіти у світі:

1. Затвердження загальноприйнятної та порівнянної системи вчених ступенів, у тому числі шляхом запровадження додатка до диплому, з метою сприяння працевлаштуванню європейських громадян та міжнародній конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти.

2. Запровадження системи на основі двох ключових навчальних циклів: додипломного та післядипломного. Доступ до другого циклу навчання потребуватиме успішного завершення першого, який має тривати щонайменше три роки. Вчений ступінь, що присвоюється по завершенні першого циклу, на європейському ринку праці сприйматиметься як відповідний рівень кваліфікації. Кінцевим результатом другого навчального циклу має бути вчений ступінь магістра та/або кандидата наук, як у багатьох європейських країнах.

3. Створення системи кредитів на зразок Європейської системи трансферу оцінок (ECTS), як відповідного засобу сприяння більшій мобільності студентів. Кредити можуть бути отримані також поза межами вищих навчальних закладах, включаючи постійне навчання, за умови їхнього визнання з боку відповідного університету–отримувача.

4. Сприяння мобільності через усунення перешкод на шляху ефективного використання права на вільне пересування з безпосередньою метою:

– забезпечення студентам доступу до навчальних можливостей, а також до відповідних послуг; – забезпечення визнання та зарахування часу, який вчитель, дослідник чи член адміністративного персоналу провів у європейському навчальному закладі проводячи дослідження, викладаючи та виконуючи відповідну до свого фаху роботу, зі збереженням їхніх законних прав;

– сприяння європейському співробітництву щодо забезпечення якості освіти з метою вироблення порівняльних критеріїв та методологій;

– просування необхідних європейських стандартів у галузі вищої освіти, зокрема щодо розробки навчальних планів, співробітництва між освітніми закладами, схем мобільності та інтегрованих навчальних, дослідницьких і виховних програм.

Джерело: Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» Європейський Союз; Декларація, Міжнародний документ від 19.06.1999 – [електронний ресурс] – режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_525 . – Назва з екрану. – Дата звернення 27.07.2016

Додаток 3

Провідні концепції педагогічної освіти у європейському вимірі.

По–перше, учителі мають володіти інформацією та знаннями щодо європейської інтеграції (знання про країни–члени: історію, культуру, мову освіту тощо; знання про ЄС: інституції, методи діяльності, практику, ініціативи, рішення, щоденне життя; європейська культурна спадщина, спільність і відмінності; процес співробітництва, результати і гострі проблеми).

По–друге, європейський вимір передбачає розвиток у вчителів: відкритого мислення, прихильності і поваги до людей, які проживають у зарубіжних країнах, та належать до різних культур і релігій; обізнаності з культурними стереотипами для розпізнавання витоків ксенофобії та расизму.

По–третє, учителі мають оволодіти рядом нових умінь: щодо розвитку в учнів толерантності, прийняття ними плюралістичних цінностей і прав людини, зміцнення у молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства, взаєморозуміння і співпереживання тощо

Джерело: Education and Culture DG // Lifelong Learning Programme. European Dimension and Teacher Training (EU.Di.T.T.) in the European Union : Jean Monnet Conference 2009 «20 Years of Support for European Integration Studies». – Brussels, 7–8 September 2009.

Додаток К

1. Педагогіка

1.1. Загальна педагогіка:

– Педагогічна антропологія, антропологічні і соціально–культурні основи освіти;

– Знання проблем педагогічної діяльності;

– Розуміння основ теорії освітньої діяльності;

– Загальна характеристики педагогічних спеціальностей та установ, особливо фундаментальних питань сім'ї та статевого виховання (також аспекти роботи з мультимедіа та телекомунікацією);

– Загальний огляд освітньої системи, система країни в історичній ретроспективі;

– Загальна історія педагогіки.

1.2. Шкільна педагогіка:

– Розуміння теорії школи, в тому числі історичні та порівняльні аспекти;

– Загальна теорії і практики розробки навчальних планів;

– Теорія шкільного навчання: концепції, цілі, методи та засоби масової інформації;

– Планування та розробка професійної діяльності для аналізу процесів навчання, а також для діагностики і оцінки результатів дослідження, а також у для розповсюдження передового педагогічного досвіду;

– Педагогічна діяльність та її особливості.

2. Психологія:

– Основи педагогічної психології;

– Теорія і практика навчання виявлення та розвитку таланту і теорія психології навчання;

– Психічний розвиток дітей і молоді;

– Соціальна психологія: урахуванням сімейних і групових структур в освітньому процесі навчального закладу, особливо в тому, що стосується ролі конфліктів і їх розв'язання;

– Педагогічно–психологічна діагностика;

– Практикум з педагогічно–психологічної діагностики.

Джерело: Klaus Wenzel Teacher education system in Germany: Bayerische Lehrer– und Lehrerinnenverband,Germany / Wenzel Klaus // Metodika. – Vol. 3, br. 5, 2002, str. 89–108., тут с. 101.

Додаток Л

Про затвердження Національної рамки кваліфікацій

КАБІНЕТ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА від 23 листопада 2011 р. № 1341, Київ

Про затвердження Національної рамки кваліфікацій

Кабінет Міністрів України постановляє:

1. Затвердити Національну рамку кваліфікацій згідно з додатком.

2. Рекомендувати центральним органам виконавчої влади, установам та організаціям, що беруть участь у реалізації державної політики у сфері освіти, зайнятості та соціально–трудових відносин, об'єднанням роботодавців, професійним спілкам, іншим заінтересованим соціальним партнерам використовувати Національну рамку кваліфікацій у практичній діяльності.

3. Міжвідомчій робочій групі з питань розроблення та впровадження Національної рамки кваліфікацій:

підготувати проекти нормативно–правових актів для впровадження Національної рамки кваліфікацій у сфері освіти, зайнятості та соціально–трудових відносин;

розробити план заходів із впровадження Національної рамки кваліфікацій.

НАЦІОНАЛЬНА РАМКА КВАЛІФІКАЦІЙ

Загальна частина

1. Національна рамка кваліфікацій – системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів.

Національна рамка кваліфікацій призначена для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально–трудових відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій.

2. Національна рамка кваліфікацій впроваджується з метою:

– введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців;

– забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально–трудових відносин;

– сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні;

– налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

3. Для цілей Національної рамки кваліфікацій терміни вживаються у такому значенні:

– автономність і відповідальність – здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності;

– знання – осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні);

– інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентністні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;

– кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами;

– кваліфікаційний рівень – структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня;

– компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості;

– комунікація – взаємозв'язок суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності;

– результати навчання – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання;

– уміння – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем. Уміння поділяються на когнітивні (інтелектуально–творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів).

Опис кваліфікаційних рівнів

Рівень	Знання	Уміння	Комунікація	Автономність і відповідальність
0	Здатність адекватно діяти у відомих простих ситуаціях під безпосереднім контролем. Готовність до систематичного навчання			
	Елементарні загальні знання про себе та довкілля	виконання елементарних завдань у відомих однотипних ситуаціях	ситуативна взаємодія в обмеженому колі осіб за допомогою інших	виконання завдань під безпосереднім контролем
	Розуміння найпростіших причинно–наслідкових та просторово–часових зв'язків		реагування на прості усні повідомлення	
1	Здатність виконувати прості завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання. Виконання завдань під безпосереднім керівництвом. Готовність до навчання на наступному рівні			
	Елементарні фактологічні знання	виконання простих завдань за визначеними правилами та інструкціями у типових ситуаціях з використанням простих інструментів	інтеграція до соціальних груп	виконання завдань під безпосереднім керівництвом
	Розуміння найпростіших понять про себе і довкілля, основ безпечної поведінки		реагування на прості письмові та усні повідомлення	обмежена індивідуальна відповідальність формулювання елементарних суджень
2	Здатність виконувати типові нескладні завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання. Виконання завдань під керівництвом з елементами самостійності			
	Базові фактологічні знання, набуті у процесі навчання та/або трудової діяльності	виконання типових нескладних завдань за визначеними правилами та інструкціями у різних типових ситуаціях з використанням інструментів	взаємодія в колективі для виконання завдань	виконання завдань під керівництвом з елементами самостійності

	Розуміння основних (загальних) процесів у навчанні та/або трудовій діяльності	оцінювання результатів виконання завдань відповідно до установлених критеріїв, застосування аргументації	продукування деталізованих усних і письмових повідомлень	індивідуальна відповідальність за результати виконання завдань у навчанні та/або трудовій діяльності
3	Здатність виконувати виробничі або навчальні завдання середньої складності за визначеними алгоритмами за встановленими нормами часу і якості			
	Загальні систематизовані знання у сфері освіти та/або професійної діяльності	виконання типових завдань у різних ситуаціях шляхом вибору і застосування основних методів, інструментів, матеріалів та інформації	здатність до ефективної роботи в команді. Сприйняття критики, порад і вказівок	самостійне виконання завдань під мінімальним керівництвом
	Розуміння основних (загальних) принципів, процесів і понять у навчанні та/або професійній діяльності	оцінювання результатів виконання завдань відповідно до критеріїв, які в основному заздалегідь обумовлені	продукування деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності	відповідальність за результати виконання завдань у навчанні та/або професійній діяльності
4	Здатність самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі чи навчальні завдання у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, зокрема в нестандартних ситуаціях			
	Спеціалізовані фактологічні та теоретичні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності	виконання складних спеціалізованих завдань, що передбачає прийняття рішень, у ситуаціях, що змінюються, зокрема в нестандартних ситуаціях	здійснення наставництва, передавання досвіду	самостійність у навчанні та/або професійній діяльності
	Розуміння принципів, методів, процесів у навчанні та/або професійній діяльності	планування власної роботи та в обмеженому контексті організація, контроль, оцінювання та коригування роботи інших	продукування складних деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності	відповідальність за результати навчання та/або професійної діяльності обмежена відповідальність за навчання та результати роботи інших
5	Здатність розв’язувати типові спеціалізовані задачі в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідної науки і характеризується певною невизначеністю умов			
	Широкі спеціалізовані фактологічні та теоретичні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності, розуміння (усвідомлення) рівня цих знань	розв’язання типових спеціалізованих задач широкого спектра, що передбачає ідентифікацію та використання інформації для прийняття рішень	взаємодія, співробітництво з широким колом осіб (колеги, керівники, клієнти) для провадження професійної або навчальної діяльності	здійснення обмежених управлінських функцій та прийняття рішень у звичних умовах з елементами непередбачуваності
		планування, зокрема розподіл ресурсів, аналіз, контроль та оцінювання власної роботи та роботи інших осіб		покращення результатів власної навчальної та/або професійної діяльності і результатів діяльності інших здатність до подальшого

				навчання з деяким рівнем автономності
6	Здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов			
	Концептуальні знання, набуті у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень	розв’язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів	донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності	управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах
	Критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності		здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію	відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності
7	Здатність розв’язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог			
	Спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи	розв’язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог	зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються	прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування
	Критичне осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі предметних галузей	провадження дослідницької та/або інноваційної діяльності	використання іноземних мов у професійній діяльності	відповідальність за розвиток професійного знання і практик, оцінку стратегічного розвитку команди здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним
8	Здатність розв’язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько–інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики			
	Найбільш передові концептуальні та	критичний аналіз, оцінка і синтез нових та	спілкування в діалоговому режимі з	ініціювання інноваційних комплексних проектів,

	методологічні знання в галузі науково–дослідної та/або професійної діяльності і на межі предметних галузей	складних ідей	широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності	лідерство та повна автономність під час їх реалізації
		розроблення та реалізація проектів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику і розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем		соціальна відповідальність за результати прийняття стратегічних рішень здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, відповідальність за навчання інших
9	Здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій			
	Нові концептуальні та методологічні знання в певній та суміжних галузях науково–дослідної та/або професійної діяльності, які набуті на основі особистого комплексного дослідження та є основою для відкриття нових напрямів і проведення подальших досліджень	критичний аналіз комплексних проблем, синтез нових складних ідей, зокрема у міждисциплінарних сферах розроблення та реалізація комплексних проектів, як правило, у рамках власної дослідницької школи, які дають змогу глибоко переосмислювати наявне і забезпечувати вагомий приріст нового системного знання та/або модернізації професійної практики, та розв'язання складних соціально значущих проблем з використанням дослідницько–інноваційних методів	лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема найвищої кваліфікації, та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності	ініціювання оригінальних дослідницько–інноваційних комплексних проектів, спрямованих на розв'язання складних соціально значущих проблем, лідерство та автономність під час їх реалізації глибоке усвідомлення та відповідальність за наукове обґрунтування стратегічних рішень, достовірність прогнозування розвитку суспільства безперервний саморозвиток і самовдосконалення, відповідальність за розвиток інших, зокрема в межах власної дослідницької школи

Джерело: Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Кабінет Міністрів України. – Постанова, опис від 23.11.2011 № **1341**. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341–2011–%D0%BF. –Назва з екрану. – Дата звернення 13.02.2013.

Наталія Іванівна Мельник

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Монографія

Підписано до друку 22. 09. 2016. Формат 60х84 1/16
Обл.-вид. арк. 12,58. Ум. друк. арк. 32,6.

20300, м. Умань вул. Садова, 28
п.п Жовтий О. О.
Тел. +38 067 77 30 197
Тираж 300 примірників

Свідоцтво про внесення суб'єкта
видавничої справи до Державного
реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів
видавничої продукції
Серія ДК, № 2444 від 22.03.2006 р.

Віддруковано на цифровому дублікаторі Ricoh