

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ
Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 229–243

HUMAN STUDIES
Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 229–243

УДК 373.2.091.12.011.3-043.83

МЕЛЬНИК Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ, 04053, Україна (n.melnyk@kubg.edu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6641-0649>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/P-4598-2016>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121432>

Бібліографічний опис статті: Мельник, Н. (2018). Підходи до професійної підготовки дошкільних педагогів у європейському контексті: досвід країн Західної Європи. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 229–243. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121432.*

Історія статті

Одержано: 16 жовтня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Процеженовано: 12 грудня 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ: ДОСВІД КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Анотація. У статті здійснено аналіз наукових підходів професійної підготовки дошкільних педагогів у європейському освітньому просторі. Автором проаналізовані теоретичні засади формування кожного з відомих на сучасному етапі підходів, визначено особливості його прояву у професійній педагогічній підготовці, охарактеризовано історичні аспекти формування певного підходу, конкретизовано чинники, що впливали на цей процес. У статті також здійснено функціональний аналіз основних наукових парадигм, виявлено їх взаємовплив, проаналізовано взаємозв'язок між парадигмами професійної підготовки дошкільних педагогів та наукових підходів, які виступали індикаторами прояву цих парадигмальних засад. Автором визначено провідні тенденції розвитку концептуальних засад професійної підготовки кадрів дошкільної галузі на прикладі країн Західної Європи, представлено їх схематичний рух від ідеалізму, через біхевіоризм, прагматизм до індивідуалізму.

Ключові слова: *підхід, професійна підготовка, дошкільні педагоги, парадигма, концептуальність.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та інтенсивної інтеграції, інформатизації, системи педагогічної освіти на всіх рівнях й традиційні підходи змінюються інноваційними, відбувається переорієнтація наукових поглядів на роль і функцію педагога, на вимоги, що ставлять перед педагогічними кадрами на кожному етапі розвитку суспільства та педагогічної науки, що, безумовно, впливає і на зміну концепцій та наукових підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів. 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.

У дослідженні, представленому у пропонованій статті, важливо систематизувати і виокремити комплекс концептуальних засад та педагогічних підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів, що становить **мету статті**, яка реалізовуватиметься у контексті аналізу розвитку філософських концепцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термінологічне словосполучення «концептуальні засади/основи» має інше, відмінне від поняття «концепція», смислове навантаження та зміст. Так, обґрунтовано сутність поняття «концептуальні засади» у працях зарубіжних дослідників таким визначенням: «концептуальна основа є синтезом літератури, яку опрацював дослідник щодо способів пояснення певного явища; концептуальними засадами намічаються дії, необхідні у процесі дослідження, з огляду на попередні знання науковця та точки зору інших дослідників щодо предмета дослідження» (Regoniel, 2015). Тобто концептуальні засади/основи – це визначені дослідником базові концепції до розуміння та організації певного педагогічного явища; сукупність теоретичних припущень, принципів і правил, які базуються на певній ідеї (Regoniel, 2015). Відтак, різниця у поняттях «концепція» та «концептуальні засади/основи» полягає у тому, що «концепцією» окреслюється певна наукова ідея, заснована на теорії, а концептуальний підхід стосується способів і прийомів розгляду певного наукового феномену, який є в теорії, інакше кажучи, це – реалізація концепції на практиці.

За дослідженням Л. Пуховської, у країнах Західної Європи педагогічна освіта традиційно характеризується співіснуванням, схрещеним і взаємним доповненням різних за своїми ідейними джерелами напрямів, концепцій і моделей (Пуховська, 1997, с. 43).

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи педагогічну освіту у країнах Західної Європи, Л. Пуховська виокремила три види освітніх

парадигм, які ієрархічно пов'язані: перша – педагогічна (найширша), друга – виховна, третя – освітня. Зі свого боку, кожна із виокремлених груп поділяється 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 (Пуховська, 1997, с. 45). Застосування дослідницею парадигмального підходу дало можливість виокремити *чотири парадигми педагогічної освіти на Заході*: академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну та дослідницько-орієнтовану (Пуховська, 1997, с. 47). Означені Л. Пуховською парадигми та концепції, безумовно, впливали також на формування й розвиток концепції професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, проте сформувалися вони в результаті розвитку філософських напрямів щодо розуміння природи педагогічної діяльності. Застосовуючи парадигмальний підхід, спробуємо окреслити їх взаємозв'язок з визначеними Л. Пуховською підходами та розширити їх перелік.

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

Гуманістичний підхід до професійної підготовки дошкільних педагогів розглядає процес освіти, виходячи з потреб людини; згідно з підходом освіта не може бути якісною, якщо якась із двох складових – когнітивна чи емоційна – не мають місця у процесі пізнання. У межах гуманістичного підходу, який Л. Пуховська називає «серцевиною» особистісно орієнтованого, виокремлюються два інших: «персоналізована педагогічна освіта» (С. Дженсен (S. Gansen), К. Пітторс (K. Peetters), Д. Роббен (D. Robben), Ф. Фуллер (F. Fuller)) та «педагогічна освіта, що базується на свідомості» (Пуховська, 1997, 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 студентів сформувати почуття впевненості, особистого контролю над керуванням своєї діяльності.

Важливим серед сучасних концепцій професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи в аспекті культурологічного підходу та формування у дошкільних педагогів полікультурної компетентності є концепція «іншомовної освіти», згідно з якою педагог повинен вільно володіти хоча б однією іноземною мовою (Саєна, 2011, с. 3). *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 якому реалізуються: технологічний,

інформаційно-комунікаційний, інформаційно-комунікативний, модульний, інтегративний, практико- та дослідницько-орієнтований підходи.

Технологічна парадигма якісно представлена у монографії Л. Пуховської і розуміється у двох аспектах. По-перше, як управління навчально-виховним процесом з точно заданими цілями, а саме, педагогічна технологія організації освітнього процесу та як процес, який передбачає застосування технічних засобів у навчанні (Пуховська, 1997, с. 49). Для цієї парадигми характерні також ознаки *когнітивізму*, згідно з якими знаннева складова виконує основну функцію 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. Варто зазначити, що в цьому аспекті компетентнісні засади педагогічної освіти корелюються з означеною парадигмою, оскільки на сучасному етапі професійні компетентності педагога визначаються стандартами професійної освіти. За дослідженням О. Локшиної, в Європейській довідковій рамці навчання упродовж життя (2006) ключовими компетентностями є: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності у галузі науки і техніки; цифрова обчислювальна компетентність; уміння вчитися; соціальна компетентність і громадянська компетентність; ініціативність та підприємливість; культурна освіченість та виразність (Локшина, 2011, с. 51–52).

Дослідницею Л. Пуховською справедливо визначено, що технологічний підхід у контексті розуміння його як напряму в педагогічній освіті, який символізує діяльність і працю, оснований на біхевіористській концепції, пов'язаний із технократичними підходами до формування професійної компетентності педагога. Технологізація професійної підготовки характеризується раціональністю, продуктивністю, ефективністю та новими технологіями (Пуховська, 1997, с. 49). У працях західноєвропейських дослідників цей напрям визначається як «спеціальна вчительська підготовка», що пов'язана не з широкою педагогічною освітою, а з оволодінням засадничими педагогічними вміннями для майбутньої роботи та кар'єри». У цьому контексті йдеться про вироблення у педагога «функціональної поведінки» (С. Вінмен (S. Vinman), Дж. Грілл (J. Grill), Х. Тілем (H. Tilem), – європейські розробники технологічних концепцій), 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 прак-

тичної дії тощо, отже, мова йде про формування навичок для реалізації певного технологічного процесу, технології в цілому».

Другий аспект 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 (Caen, 2011).

Ще одним із засобів реалізації компетентнісного підходу вважається «модульна концепція університетської педагогічної підготовки», що була запропонована польськими педагогами Г. Квятковською та А. Котушевич. Засадами модульної концепції освіти є: основа здобуття знань, виконання різноманітних практичних дій (у реальних чи штучно створених ситуаціях), а також різних інтелектуальних операцій, таких як доведення, підсумовування, абстрагування, узагальнення тощо. Модульна концепція підготовки педагогів орієнтована на студента, бо вона передбачає ознайомлення з його індивідуальними потребами й нахилами. Наслідком реалізації цього положення є перенесення акценту з навчального процесу на особистість студента, посилення ролі самостійного навчання, а також обмеження керування процесом навчання ззовні. Студент самостійно обирає шлях навчання, добирає тематику, форми семінарських занять та активної роботи у їх ході (Локшина, 2011).

Американський дослідник С.Дж. Гоффін (S.G. Goffin) пов'язує реалізацію означеного підходу зі знаннево-орієнтованими програмами професійної педагогічної підготовки дошкільних педагогів та обґрунтовує новий конфігурований взаємозв'язок між концептуальними підходами до організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку та професійною підготовкою дошкільних педагогів. 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) (Wellman, 1998, с. 554); феноменографічний підхід (phenomenographic approach), згідно з яким «досвід дитини у розумінні, розрізненні та спогляданні об'єктів навколишньої дійсності ставиться вище за знання про них чи навички практичного їх використання» (Wellman, 1998); 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; метакогнітивний підхід полягає в тому, що взаємодія педагогів з дітьми зосереджена не просто на підвищенні дитячих знань, але й спрямована на усвідомлення ними метакогнітивного

знання про те, як вони пізнали об'єкт чи предмет навколишньої дійсності (наприклад, через споглядання, маніпуляцію, смакові рецептори тощо) (Daniels, 2014, с. 262).

Модульна концепція тісно пов'язана та реалізується з інтегрованим підходом у побудові змістового наповнення дисциплін. Одним із актуальних підходів у професійній підготовці дошкільних педагогів французькі науковці вважають інтегративний. За переконанням сучасників Я. Голд (Y. Gold), П. Ест (P. l'Est), Дж. Таdif (J. Tardif) та інших, якісна професійна підготовка на сучасному етапі розвитку професійної освіти неможлива без об'єднання предметних знань студентів, що реалізується завдяки інтегрованому підходу через побудову змістового наповнення дисциплін.

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. До них належить 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, темп формування професійної майстерності, а також формування ІКТ-компетентності (Helleve, 2007, с. 270).

Одним із найбільш якісних проявів реформаторської педагогіки, популярної у 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 (Regoniel, 2015, с. 227). У сучасній науковій педагогічній літературі прагматична педагогіка кінця XIX – першої третини XX ст. фігурує під назвами «прогресизм», «інструменталізм», «експерименталізм», «утилітаризм» тощо (Murphy, 2016). У цьому контексті компетентнісно-орієнтований підхід у професійній підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи знайшов відображення насамперед в ідеях практико-зорієнтованого навчання, навчання на дослідницькій основі та дослідницького навчання, що на сучасному етапі формують основу компетентнісного підходу. У такому розумінні концепт пов'язаний з *експерименталізмом* та прогресивізмом у професійній освіті.

Зарубіжні вчені (Кл. Білизле (Cl. Beelisle), Н. Гюнттон (N. Guignon), М. Джорес (M. Joras), М. Лінард (M. Linard), Б. Рей (B. Rey), Л. Тукол (L. Turkal) 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 (Новак, 2014). Виходячи з розуміння компетентності як здатності особистості, зіткнувшись з проблемою професійного характеру, що виникає 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» (Imants, 2001). Такий підхід передбачає професійне навчання, засноване на створенні проблемних ситуацій професійного спрямування та різних типів ситуацій, які вимагають практичних навичок. Як стверджують європейські науковці С. Аккер (S. Acker), С. Гат'є (C. Gauthier), П. Десрос'єрс (P. Desrosiers), Е. Харгівс (A. Hargreaves), досвід практики професійної діяльності, розв'язання професійних задач є найбільш придатним і ефективним способом для забезпечення розвитку компетенцій.

Одним із важливих та особливо актуальним у теорії і практиці західноєвропейських країн підходом до професійної підготовки і до формування, розвитку та вдосконалення професійної компетентності дошкільних педагогів упродовж життя є дослідницько-орієнтований (research-based learning) (Пуховська, 1997, с. 55–56). Навчання, засноване на дослідженнях, дослідницьке навчання – це все категорії новітньої концепції професійної підготовки європейських педагогів загалом і дошкільних зокрема. Для практики діяльності європейських університетів характерне комплексне поєднання трьох аспектів професійної підготовки: досліджень, навчання та практики. Дослідницько-орієнтоване навчання охоплює кілька аспектів професійної підготовки дошкільного педагога. Один з них – концепція здійснення освітнього процесу, заснованого на дослідженнях, а це означає, що навчання, зміст навчального матеріалу мають базуватися на результатах останніх досліджень у дошкільній галузі, особливо на сучасних висновках, як результату якісної роботи педагогів у практичній діяльності.

У цьому контексті варто зауважити, що *біхевіористський напрям* у філософії освіти став основою для обґрунтування та формування концепції проблемного, ситуативного навчання. Досвід проблемного і пошукового навчання в підготовці педагога накопичувався в історії західної педагогічної освіти впродовж декількох десятиріч, що є, по суті, інноваційним навчанням, спрямованим на формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання, пошуку визначення власних особистісних смислів і ціннісних відношень.

Окрім визначених вітчизняними науковцями провідних підходів до професійної підготовки педагогів у країнах Європи та Західній Європі,

важливо виокремити нові, породжені сучасними новітніми тенденціями розуміння такої підготовки, які ґрунтуються на положеннях *постмодернізму* та *екзистенціалізму* – Концепція професійного навчання заснована на суспільній взаємодії з педагогічними спільнотами «професійно-освітня спільнота» (Learning community paradigm (PLC)), в контексті якої реалізуються: діалогічний (dialogue-oriented), який оснований на концепції «обмін знаннями» (share knowledge) та ґрунтується на культурологічному; коуч-підхід (coach-approach), підхід «один постріл» («one shot» 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 (Саєна, 2011, с. 13). Разом з означеними підходами до професійної підготовки педагогів і дошкільних зокрема набуває популярності професійно-освітній суспільний підхід. У процесі професійної практики дошкільних педагогів, вимір якої представлено інтерактивною співпрацею вихователя і вихованця (базованої на розширенні прав і можливостей, розвитку освітніх цінностей), виокремилась концепція професійного навчального співтовариства (PLC). Учені сходяться на описі певних особливостей професійних освітніх спільнот (ОПС), які характеризуються такими параметрами, як акцентованою увагою на навчання студентів, спільними цінностями, колективною відповідальністю, педагогічною рефлексією, співпрацею, груповими та індивідуальним навчанням.

Актуальністю та високою відповідністю вимогам часу характеризується діалогічно-орієнтований підхід до професійної підготовки, який передбачає міжкультурну, кроскультурну комунікацію та обмін знаннями (share knowledge) (Montane, 2002). Підхід реалізується через програми культурного обміну студентів і педагогічного персоналу різних освітніх інституцій 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 Монтани (Mireia Montana), є програми мобільності «Сократ», «Коментський» 3-го етапу. 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 knowledge), на різних рівнях міжкультурної комунікації (Montane, 2002, с. 8).

Оригінальним підходом у новітній європейській професійній підготовці педагогів є так званий блискавичний підхід – «one shot approach», або як його ще позначають «flash approach», від англomовного слова «flash» – «блискавка», в основу якого покладено концепцію «зміни перспектив професійної освіти та професійне вдосконалення». Підхід сфор-

мувався 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 покладено теорію когнітивізму, згідно з якою педагог є рефлексивним активним діячем, який бере на себе відповідальність за власне навчання та освіту з метою підвищення якості професійної діяльності. Підхід сформувався у процесі розвитку та зміни техніко-раціонального підходу в професійній підготовці до більш інтерактивного культурно-індивідуального підходу у професійному розвитку педагогів.

Однією із нових, але, безсумнівно, актуальних концепцій професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи і європейського регіону загалом, є інклюзивна парадигма, якою зумовлено появу ГРІФІК-підходу (GIRFEC approach), що пов'язаний із 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 тлумачиться як «право кожної дитини на супровід». Основні компоненти підходу GIRFEC зосереджено на молодих людях і сім'ях з особливими потребами, а тому мають враховуватися усіма освітніми інституціями та в процесі побудови стратегічного бізнес-планування будь-якої організації чи установи» (Report, 2011, с. 21). У цьому контексті варто говорити про інклюзивно-орієнтований підхід до забезпечення подальшої професійної діяльності дошкільного педагогів в умовах інклюзивних дошкільних навчальних закладів чи інституцій. Необхідність запровадження підходу в професійну підготовку дошкільних педагогів актуалізована практикою інклюзивної дошкільної освіти в європейських дошкільних установах. Підхід забезпечує формування у студентів не лише ціннісних орієнтацій, базованих на ідеях гуманізму, але, як зазначено в окремих дослідженнях англійських та шотландських науковців, готує дошкільних педагогів до цілісної оцінки потреб дітей, формує вміння комплексно планувати освітній процес, до якого залученні діти з особливими освітніми потребами.

Необхідно зазначити, що *когнітивізм* у професійній підготовці дошкільних педагогів у Німеччині, як зауважує німецький науковець Пітер Вайбах (Peter Viebahn), проявився у тому, що для німецької педагогічної освіти характерним є академічний підхід. Автор підкреслює доцільність і актуальність академічної педагогічної освіти, обґрунтовуючи свою позицію тим, що вона визначається високими академічними стандартами, переведеними до єдиної дисципліни, орієнтованими на навчальну програму для вчителів. Проте новітні дослідження, за словами П. Вайбаха,

зумовлюють 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). Вищезазначене визначає тенденцію у концепції професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині.

Висновки. Аналіз сучасних теоретико-методологічних аспектів професійної підготовки дошкільних педагогів у закладах педагогічної освіти засвідчує, що в країнах Західної Європи вона ґрунтується на окреслених концепціях та наукових підходах, які становлять системний перелік:

Гуманістичний підхід до професійної підготовки педагогів дошкільної освіти передбачає персоналізовану педагогічну освіту та особистісно орієнтоване навчання.

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

Компетентнісний підхід, у контексті якого реалізуються технологічний, інформаційно-комунікаційний, інформаційно-комунікативний, модульний, інтегративний, практико- та дослідницько-орієнтований підходи.

Технологічний підхід, який розглядається у двох аспектах: 1) засвоєння технології організації освітнього процесу на основі дотримання певного алгоритму; 2) 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 проєктування, компіляція відеоматеріалів професійної діяльності, практики, навчання) тощо.

Інформаційно-комунікативний та інформаційно-комунікаційний підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів у європейському освітньому просторі передбачає реалізацію таких завдань професійної підготовки дошкільних педагогів: забезпечення індивідуального маршруту професійного розвитку в контексті різнобічної 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.

Практико-орієнтований підхід передбачає комплекс соціально-педагогічних умов, спрямованих на формування фахової компетентності педагога в процесі безпосередньої професійної діяльності та практики.

Дослідницько-орієнтоване 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* у системі змістового наповнення дисциплін.

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

Діалогічно-орієнтований підхід до професійної підготовки, який передбачає міжкультурну, кроскультурну комунікацію та обмін знаннями, реалізується через програми культурного обміну студентів і педагогічного персоналу різних освітніх інституцій 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 із соціально-педагогічним (social-pedagogical approach) та превентивним підходами (pre-prima approach) організації освітнього процесу в різних освітніх закладах, та вимагає переорієнтації професійної підготовки на впровадження інклюзивної освіти.

Охарактеризовані наукові підходи визначають особливості організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, що здійснюють професійну підготовку дошкільних педагогів у європейських країнах, що і становить перспективу подальших порівняльних досліджень.

Література

- Локшина, О.** (2011). Історія та методологія порівняльно-педагогічних досліджень. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2, 5–15.
- Новак, О.** (2014). Теоретичні аспекти професійної педагогічної підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. *Педагогічний дискурс*, 17, 108–112.
- Пуховська, Л.П.** (1997). *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності*. Київ: Вища школа, 180 с.

- Соколова, І.В.** (2014). Наукові підходи до проведення компаративних досліджень проблем вищої освіти. *Педагогічна компаративістика-2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару* (с. 21–24).
- Саена, Ф.** (2011). Teacher's core competences: requirements and development. *European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Education and Training 2020; Thematic Working Group «Professional Development of Teachers»*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf.
- Conceptual framework.* (2017). Retrieved from <http://www.businessdictionary.com/definition/conceptual-framework.html>.
- CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. (2011). *Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission Directorate-General for Education and Culture: Research Documents [September 2011]*. London; Ghent: s.n., 175 p.
- Daniels, D.** (2014). Children's affective orientations in preschool and their initial adjustment to kindergarten. *Psychol. Schs.*, 51, 256–272. doi: 10.1002/pits.21748.
- Helleve, I.** (2007). An ICT-based teacher education context: why was our group «the magic group»? *European Journal of Teacher Education* (Vol. 30, iss. 3, pp. 267–284).
- Imants, J., Slegers, P., & Witziers, B.** (2001). The Tension Between Organisational Sub-structures in Secondary Schools and Educational Reform. *School Leadership and Management* (Vol. 21, iss. 3, pp. 289–308).
- Montané, M.** (2002). Education and Culture in Teacher Training Education in Europe: a dialogue among European educators to share knowledge. *European Journal of Teacher Education* (Vol. 25, iss. 1, pp. 7–9).
- Murphy, V.A., & Evangelou, M.** (2016). *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Language*. London: British Council, 315 p.
- Snoek, M., Fino, C., Halstead, V., & at al.** (2003). Reflections on Trends in Teacher Education in Europe Using the Scenario Perspective. *European Journal of Teacher Education* (Vol. 26, iss. 1, pp. 137–142).
- Regoniel, P.A.** (2015). Conceptual Framework: A Step-by-Step Guide on How to Make One. *Simply Educate. Me*. Retrieved from <http://simplyeducate.me/2015/01/05/conceptual-framework-guide/>.
- Report of the National Review of Services for Disabled Children. (2011). *The Scottish Government*. Edinburgh: The Scottish Government, 37 p. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/2190/1/0114135.pdf>.
- Wellman, H.M., & Gelman, S.A.** (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. *Handbook of child psychology. Vol. 2: Cognition, perception and language* (pp. 523–573).

References

- Lokshyna, O.** (2011). Istoriiia ta metodolohiia porivnialno-pedahohichnykh doslidzhen [History and methodology of comparative-pedagogical research]. *Porivnialno-pedahohichni studii – Studies in Comparative Education*, 2, 5–15 [in Ukrainian].

- Novak, O.** (2014). Teoretychni aspekty profesiinoi pedahohichnoi pidhotovky mai-butnikh vykhovateliv do zabezpechennia nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity [Theoretical aspects of professional pedagogical training of future educators to ensure the continuity of pre-school and primary education]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical Discourse*, 17, 108–112 [in Ukrainian].
- Pukhovska, L.P.** (1997). Profesiina pidhotovka vchyteliv u Zakhidnii Yevropi: spilnist i rozbizhnosti [Teacher training in Western Europe: community and differences]. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
- Sokolova, I.V.** (2014). Naukovi pidkhody do provedennia komparatyvnykh doslidzhen problem vyshchoi osvity [Scientific approaches to comparative studies of higher education issues]. *Pedahohichna komparatyvistyka-2014: yakisnyi vymir osvity zarubizhzhia ta ukrainskyi kontekst – Comparative pedagogy-2014: qualitative dimension of education abroad and Ukrainian context*: Proceedings of the Allukainian scientific-practice seminar (pp. 21–24) [in Ukrainian].
- Caena, F.** (2011). Teacher's core competences: requirements and development. *European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Education and Training 2020; Thematic Working Group «Professional Development of Teachers»*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf [in English].
- Conceptual framework.* (2017). Retrieved from <http://www.businessdictionary.com/definition/conceptual-framework.html> [in English].
- CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. (2011). *Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission Directorate-General for Education and Culture: Research Documents [September 2011]*. London; Ghent: s.n. [in English].
- Daniels, D.** (2014). Children's affective orientations in preschool and their initial adjustment to kindergarten. *Psychol. Schs.*, 51, 256–272. doi: 10.1002/pits.21748 [in English].
- Helleve, I.** (2007). An ICT-based teacher education context: why was our group «the magic group»? *European Journal of Teacher Education* (Vol. 30, iss. 3, pp. 267–284) [in English].
- Imants, J., Slegers, P., & Witziers, B.** (2001). The Tension Between Organisational Sub-structures in Secondary Schools and Educational Reform. *School Leadership and Management* (Vol. 21, iss. 3, pp. 289–308) [in English].
- Montané, M.** (2002). Education and Culture in Teacher Training Education in Europe: a dialogue among European educators to share knowledge. *European Journal of Teacher Education* (Vol. 25, iss. 1, pp. 7–9) [in English].
- Murphy, V.A., & Evangelou, M.** (2016). *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Language*. London: British Council [in English].
- Snoek, M., Fino, C., Halstead, V., & at al.** (2003). Reflections on Trends in Teacher Education in Europe Using the Scenario Perspective. *European Journal of Teacher Education* (Vol. 26, iss. 1, pp. 137–142) [in English].
- Regoniel, P.A.** (2015). Conceptual Framework: A Step-by-Step Guide on How to Make One. *Simply Educate. Me*. Retrieved from <http://simplyeducate.me/2015/01/05/conceptual-framework-guide/> [in English].

Report of the National Review of Services for Disabled Children. (2011). *The Scottish Government*. Edinburgh: The Scottish Government. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/2190/1/0114135.pdf> [in English].

Wellman, H.M., Gelman, S.A. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. *Handbook of child psychology. Vol. 2: Cognition, perception and language* (pp. 523–573) [in English].

MELNYK Nataliya – PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of Preschool Education Department, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, 04053, Ukraine (n.melnyk@kubg.edu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6641-0649>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/P-4598-2016>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.121432>

To cite this article: Melnyk, N. (2018). Pidkhody do profesiinoi pidhotovky doshkilnykh pedahohiv u yevropeiskomu konteksti: dosvid krain Zakhidnoi Yevropy [Approaches to preschool teachers' professional training in the European context: experience of Western European countries]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 229–243. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121432 [in Ukrainian].

Article history

Received: 16 October 2017

Accepted: 15 February 2018

Received in revised form: 12 December 2017 Available online: 5 April 2018

APPROACHES TO PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE EUROPEAN CONTEXT: EXPERIENCE OF WESTERN EUROPEAN COUNTRIES

Abstract. This article analyzes scientific approaches of the professional training of pre-school teachers in the European educational space. The author analyzes theoretical principles of formation of each of the known today approaches, determines the peculiarities of their manifestation in professional pedagogical preparation, describes the historical aspects of the formation of each individual approach; specifies the factors that influenced this process. The functional analysis of the main scientific paradigms, their mutual influence, the author analyzes the relationship between the paradigms of pre-school teachers' professional training and scientific approaches, which served as indicators of the manifestation of these paradigmatic principles is presented in the article.

In general, the conceptual foundations of modern preschool teachers' professional training in European countries are conditioned by the comprehensive goal of pedagogical education: the preparation of a highly skilled competent teacher capable of responding to the rapidly changing demands of the society, able to flexibly act and qualitatively solve pedagogical problems arising

in professional activities, to provide quality education for preschool children, to help preserve their mental, physical and spiritual health and harmonious comprehensive solutions.

The author determines that a common conceptual trend is the transition to pragmatically based scientific approaches. In Great Britain there was a gradual transition from individualism through idealism, behaviorism to pragmatic vocational education; in France, approaches based on social interaction are formed from idealism to pragmatism; in Germany there is a sharp re-orientation from the quadrant of idealistic and behaviorist-based approaches to the quadrant of pragmatically, individualist-based approaches. Each quadrant has its own qualities and characteristics. Thus, the first one (individualist-idealist) puts the personality of a teacher in the center of professional education; the second (idealistic-behavioral and social interaction) focuses on the formation of common values, integration, self-control, inclusion; for the third (behavioral, social interaction, and pragmatic), training is essential, based on collective cognition and responsibility, social orientation of preparation, preparation for education in the «society of knowledge» and continuing education; in the fourth quadrant, the priority is the formation of personal value orientations that are designed to provide a comfortable and rationally grounded interaction in the society.

The author summarizes that the multi-vector of paradigmatic principles and concepts predetermine the existence of a wide range of scientific approaches that conceptualize professional training and promote its quality. Among the priority scientific approaches, the traditional group is: humanistic; cultural; competency, in the context of which technological, informational-communicative and informational-communication, practical and research-oriented approaches, modular concept connected with the integrated approach are implemented. Among the innovative new paradigmatic principles, the concept of vocational training based on social interaction is characterized, which implements a dialogic approach based on the concept of «knowledge sharing» and the cultural approach, coach approach, flash approach; Griffith approach.

Keywords: professional training, preschool teachers, Western European countries, educational space.

Acknowledgments. Sincere thanks to librarian staff at National Parliamentary Library of Ukraine, in particular Valentyna Kononenko.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.