

the conversations within the meaning of art, popular word games, reproductive verbal games, didactic games, riddles, retelling texts, game speech exercises, etc. Upon the completion of the experimental study most children of the experimental group improved their results significantly mastering the skills of listening. Preschoolers have learnt to perceive certain facts and events in their logical sequence, showing a conscious, full understanding of the text.

**Keywords:** listening, listening skills, speech training activity.

Подано до редакції 08.09.14

УДК: 378.13.373.24(4)

Н. І. Мельник

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ АНАЛІЗУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

*У межах компаративного дослідження у статті проаналізовано особливості професійної підготовки практикуючих педагогів дошкільної освіти в країнах Західної Європи. Визначено термінологічні особливості понять «практикуючий педагог дошкільної освіти», «практика», «цінності» в системі професійних компетентностей з урахуванням змістового значення в європейському освітньому просторі. Встановлено особливості професійної компетентності педагогів дошкільної освіти в контексті системи професійних компетентностей. Встановлено фактори, що впливають на якість дошкільної освіти, здійснено їх характеристику.*

**Ключові слова:** професійна підготовка педагогів дошкільної освіти, компетентність, компаративний підхід, система професійних компетентностей, вимір професійної підготовки.

**Постановка проблеми.** Сучасна педагогічна освіта перебуває в умовах активної трансформації та переорієнтування її від внутрішнього оновлення до ґрунтового та якісного реформування з урахуванням євроінтеграційних процесів в усіх ланках професійної освіти. Такі динамічні зміни беззаперечно формують сприятливі умови для гнучкості всієї системи, але водночас перед сучасною системою професійної підготовки педагогів постала ціла низка завдань, які пов'язані з процесами перебудови її на якісно новий рівень, перелаштування її до європейських стандартів. У зв'язку з цим, актуальними, на нашу думку, компаративні дослідження вітчизняних науковців, в роботах яких здійснено опис шляхів переформатування педагогічної освіти у напрямку європейської системи професійної підготовки спеціалістів.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблеми професійної педагогічної підготовки є предметом аналізу багатьох сучасних українських дослідників. Так, Л. Пуховська у своїй праці «Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжність» акцентує увагу на головних тенденціях розвитку національних систем підготовки вчителів в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору. Автор розглядає професійну освіту в контексті соціокультурних умов, національних особливостей та підсистем педагогічної освіти в кожній країні окремо [1, с. 6]. Ґрунтовним на-працюванням з означеної проблеми є роботи Ю. В. Кіщенко, О. Ю. Леонтьєвої, А. В. Парінової, Н. П. Яцишиної, якими досліджувались процеси реформування педагогічної освіти, формування педагогічної майстерності вчителя у країнах Європи. У науковій думці є дослідження, в межах яких аналізувались окремі аспекти професійної підготовки і діяльності вчителя в сучасному світі на матеріалах

декількох країн, що висвітлено в роботах Н. М. Лавриченко, М. П. Лещенко, О. В. Сухомлинська, І. Г. Тараненко та ін. Становлять інтерес роботи А. М. Богуш, Г. В. Беленької, І. П. Рогальської-Яблонської щодо професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, оскільки аспектом дослідження є вивчення особливостей підготовки дошкільних педагогів [2]. **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** На часі – цілісне порівняльно-педагогічне дослідження професійної підготовки педагогів дошкільної освіти у країнах Західної Європи, яке дало б можливість розкрити всю повноту зв'язків і нюансів у еволюції цієї сфери в умовах формування єдиного європейського освітнього простору.

**Метою статті** є аналіз здійснення професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти (preschool teachers) в країнах Західної Європи в контексті характеристики вимог до професійної діяльності та вимог до підготовки, що здійснюватиметься завдяки виконанню таких **завдань**: аналіз вимог до професійної компетентності в європейських країнах для забезпечення якості дошкільної освіти та характеристика системи компетентностей дошкільного педагога в контексті європейського освітнього простору.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі здійснення якісного аналізу вимог до компетентності дошкільних педагогів у країнах Європи ми спиралися на дослідження Головного директорату Європейської комісії з освіти і культури, що присвячено комплексному аналізу особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Європи. У межах вивчення зазначеного аспекту проблеми європейські дослідники П. Обехемер, І. Скрейер, М. Ньюман встановили, що в країнах Європи існує чимала

кількість фахівців дошкільної освіти, професія яких позначається різними визначеннями і термінами, в залежності від країни, послуг, які вони надають, закладів, де вони працюють, їхньої кваліфікації та функціональних обов'язків тощо [6]. Варто зазначити, що ці терміни можуть відрізнитися навіть в межах однієї країни: “вчитель”, “дошкільний педагог”, “асистент педагога”, “сімейний педагог” [3, с. 196-198.]. У нашому дослідженні, коли ми говоримо про походження термінів, пов'язаних з професійною освітою фахівців дошкільної галузі, використовуємо загальноприйняте значення зазначеного поняття «фахівці», що охоплює всіх осіб, які працюють в установках з надання послуг по догляду, вихованню, навчанню та розвитку дітей дошкільного віку (ECEC settings), а також, які забезпечують непочаткову освіту для дітей передшкільного віку. Ці послуги надають центри по догляду за дітьми раннього та дошкільного віку, ясла, дитячі школи, дитячі сади, різні види інтегрованих за віковою ознакою центрів (age-integrated centres) і центри сімейного догляду за дошкільниками (family day care), працівники яких надають освітні послуги вдома. У дослідженні, використовуючи термін “практикуючі фахівці”, ми спираємось на термінологічні поняття, які використовуються в кожній конкретній країні Європи, обґрунтовуючи свою позицію тим, що в кожній країні один термін може мати різні аспектуальні значення, що власне і є особливістю компаративістики. Метою є збереження та передача найбільш коректного, точного значення кожного терміну, який використовується в наукових працях та освітніх системах країн обраних для аналізу.

У нашій розвідці, термінологічне поняття «підготовка практикуючого педагога дошкільної освіти» (practitioner preschool education) використовується з метою охоплення широкого спектру форм професійної підготовки та безперервної освіти, які забезпечують компетентність фахівців дошкільної галузі. Вислів «підготовка практикуючого педагога дошкільної освіти» або ж, тотожний, «освіта практикуючого фахівця (дошкільного педагога)» вживається також як і похідний термін, значення та сутність якого охоплює багато різних аспектів професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, у тому числі базову професійну підготовку (кваліфікаційна або не кваліфікаційна професіоналізація або профмаршрути (professionalising routes), які особа пройшла перед тим як приступила до роботи в дошкільному навчальному закладі) і безперервна професійна освіта вже під час перебування особи на роботі в дошкільному закладі (виробничі курси (in-service courses, counselling), колективний педагогічний супровід (team supervision), тьюторінг або робота під супроводом досвідченого педагога-практика (tutoring), педагогічне керівництво (pedagogical guidance) тощо).

Аналіз європейських наукових журналів з проблем професійної підготовки педагогів дошкільної освіти засвідчив, що в одному випадку в деяких країнах Європи існують загальнонаціональні офіційні вимоги компетентності педагогів як до професії, так і до базової професійної підготовки, на противагу цьому існують офіційні національні вимоги до професії,

коли ж до базової підготовки відсутні (або ж навпаки). Слід зазначити, що в деяких країнах фіксуємо повну відсутність вимог як до професії, так і до освіти дошкільних педагогів у цілому. Проте, практика доводить, що країни, в яких прийняті загальнонаціональні вимоги компетентності педагогів дошкільної освіти, мають перевагу в професійній педагогічній підготовці дошкільних педагогів, оскільки передбачають створення умов для наступності, взаємозв'язку та послідовності між навчальними закладами та роботодавцями, або між професійною підготовкою і національними навчальними планами дошкільної освіти, особливо, якщо освіта здійснюється різними за типами і формами власності інституціями.

Варто наголосити, що хоча наявні в європейських країнах національні профілі компетентності дошкільних педагогів у цілому мають вигідні переваги, водночас наявний ризик, що надмірно вузькі, детальні та приписні профілі, можливо, обмежують і місцеву динаміку розвитку професійних компетентностей, що беззаперечно істотно впливає на розвиток якості. Країни, в яких профілі компетентностей є більш загальними і ширшими, в характеристику яких включено структуру знань, загальні навички, які передбачають рефлексивні та рефлексивні педагогічні вміння, дошкільні заклади та заклади професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, мають базисні орієнтири. Водночас, у таких країнах залишається широке коло для дискусій з питань компетентності, а також можливість розширювати та уточнювати перелік професійних педагогічних компетентностей педагогів дошкільної освіти з урахуванням місцевих (локальних і територіальних) особливостей, де власне і здійснюється навчання та підготовка майбутніх фахівців дошкільної галузі. Зазначене є доказом того, що в колективах, які тісно співпрацюють та розвивають педагогічні компетентності, фахівці більш вмотивовані «до творчої та продуктивної роботи з надання якісної дошкільної освіти, аніж в колективах, що змушені дотримуватись догматичних норм та конкретного переліку компетентностей» [5]. За дослідженням К. Хйота європейські експерти є однаковими щодо формування загального профілю професійних компетентностей дошкільних педагогів. Він вважає, що, беручи до уваги базову професійну підготовку, науковці дійшли висновку про позитивну тенденцію в багатьох країнах Західної Європи від обмеження рамок компетентностей конкретним переліком. Водночас дослідники наголошують на тому, що в рамках профкомпетентностей повинні бути враховані знання і навички майбутнього працівника дошкільної освіти, а також описано характеристику когнітивної складової компетентності. У цьому аспекті долучаємось до висновків К. Хйота, однак вважаємо за доцільне додати, що в контексті реалій української системи професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, профілі компетентностей доцільно визначати як рекомендації щодо професійних компетентностей педагогів, що, в свою чергу, сприятиме та забезпечуватиме врахування регіональних особливостей підготовки майбутніх вихователів.

На думку провідних європейських науковців (К. Максвела, М. Бечіналла, Р. Бендера, Дж. Генрі та інших), ідеальними умовами було б «формування профілю компетентностей із залученням практикуючих педагогів дошкільної освіти, експертів та державних управлінців» [4, с.563-571.]. Учені вважають, що коли педагоги-практики змушені працювати відповідно до конкретних вимог та просто виконують свої обов'язки, це призводить до даремного витрачання часу на формальності, при цьому освітні результати залишаються низькими, якість надання послуг знижується і втрачається така важлива для педагогічного процесу дошкільного закладу професійна якість як гнучкість педагогічного працівника. Відбувається це тому, що у педагога не залишається можливості для творчості, оскільки він зобов'язаний дотримуватись «профілю».

Варто зазначити, що важливим чинником, який впливає на якість дошкільної освіти в країнах Західної Європи, є суперечність між вимогами ринку праці до професійних навичок практикуючих педагогів дошкільної освіти та їхньою спроможністю до подальшої експериментальної, інноваційної діяльності та до професійного й особистісного розвитку, що формуються в умовах університетської освіти. Сучасні європейські дослідники вважають, що не доцільно брати за орієнтир професійної компетентності лише «потреби ринку», адже результатом освіти повинен бути професійно компетентний фахівець, який здатний до професійної гнучкості, відповідно до «вимог не тільки «сьогоднішнього» ринку праці, але й готового інноваційно працювати з «завтрашніми» дітьми та їхніми сім'ями» [4, с.175]. Правильним вирішенням суперечності є баланс між вимогами ринку праці та навчальними закладами як плацдармами, в яких здійснюються вивчення, дослідження та критична рефлексія проблеми, як закладами, що мають інноваційну спрямованість та інтегрованість у суспільство. Оптимальний варіант вирішення проблеми вимог – інтерактивна взаємодія між професійними навчальними закладами та роботодавцями та конструктивний підхід. Таким чином, заклади, які здійснюють підготовку практикуючих педагогів дошкільної освіти, безпосередньо можуть отримувати рекомендації щодо підготовки фахівців та їхньої компетентності зокрема.

Здійснюючи аналіз якості дошкільної освіти в контексті її взаємозв'язку з професійною компетентністю дошкільних педагогів, науковці Головного директорату Європейської комісії з освіти і культури дійшли висновку, що поза увагою європейських досліджень професійних компетентностей залишаються компетентності, пов'язані з професійною співпрацею з родиною. Отже, університетська підготовка орієнтована здебільшого на знанневу та практичну сферу діяльності майбутнього дошкільного педагога в системі «педагог – дитина», тоді як система «педагог-сім'я дитини», «педагог-місцева громада» нівелюються [7]. Варто зазначити, що у вітчизняній системі підготовки ця тенденція також спостерігається і, на наше переконання, теж не повинна залишатися поза увагою фахівців, які здійснюють підготовку майбутніх вихователів.

Отож, вищезазначене дає підстави стверджувати, що профілі офіційних вимог компетентності

зорієнтовані, насамперед, індивідуально на кожного фахівця. Водночас деякі профілі компетентності спрямовані на розв'язання проблеми функціонування працівника в системі дошкільної освіти певної європейської країни. За твердженням місцевих експертів, загальноприйняті офіційні вимоги, які орієнтуються на індивідуальні професійні якості, не можуть забезпечити врахування локальних особливостей місцевості, в якій працює фахівець, що в свою чергу впливає на якість послуг в системі дошкільної освіти. Розв'язання проблеми науковці та практики вбачають у таких кроках:

- підтримка практикуючих фахівців і майбутніх практикуючих фахівців;
- стимулювання загальнодержавної та регіональної політики щодо дошкільних закладів;
- супровід у формуванні лідерства на ринку послуг;
- педагогічний супровід практикуючих дошкільних педагогів та майбутніх працівників сфери дошкільної освіти;
- створення рекомендації щодо професійного зростання та формування інших структур у дошкільній галузі з метою її розвитку та вдосконалення, що має на меті формулювання та удосконалення рамок професійної компетентності практикуючих педагогів дошкільної освіти.

Виокремлюючи компетентність практикуючих педагогів дошкільної освіти як один із найбільш вагомих факторів, які впливають на якість послуг в дошкільній галузі, європейські дослідники неодноразово посиляються на так звану систему професійних компетентностей. У контексті започаткованого дослідження вважаємо за необхідне конкретизувати складові цієї системи. Аналіз наукової періодици та праць провідних європейських вчених дозволяє характеризувати компетентність у чотирьох рівнях, у кожній підструктурі системи дошкільної освіти в західноєвропейських країнах, як зрештою і європейських:

1. Індивідуальний або особистісний рівень (Individual level);
2. Інституційних та рівень команди (Institutional and team level);
3. Міжінституційний рівень або рівень співпраці між закладами (Inter-institutional level);
4. Адміністративний, або управлінський рівень (Level of governance).

Запропонована система професійної компетентності практикуючих педагогів дошкільної освіти охоплює всі сфери діяльності фахівця, який працює в системі дошкільної освіти [8, с.327]. Такий концептуальний підхід розширює традиційне розуміння професійної педагогічної компетентності (як індивідуальної якості), дозволяє її аналізувати у поєднанні з інституційною та управлінською складовою професії, з точки зору провідних європейських експертів Організації економічної співпраці та розвитку, які проводили дослідження в рамках проекту «Визначення та відбір ключових компетентностей» (DeSeCo project) та є авторитетними науковцями у сфері дошкільної галузі Європи [7]. У цьому контексті компетентність розуміється як якість особистості, яка формується і розвивається у поєднанні знанневої сфери і практичних навичок, оволодінні професією та рефлексії як ядра сис-

теми професійної компетентності практикуючих педагогів дошкільної освіти в країнах Західної Європи. Рефлексія, яка відображає потребо-орієнтований підхід до компетентності педагогів дошкільної освіти стосується особистісної складової, оскільки діти, педагогічний колектив, батьки, місцеві громади формують «ринкову потребу» в тій чи іншій компетентності фахівця. За таким же принципом формуються загальні суспільні вимоги до професії педагога. Таким чином, концептуальність професійної компетентності розширюється і визначається вже більш поширеними термінами: знання, вміння, навички, і в цьому контексті компетентність буде вживатись з метою охоплення всіх аспектів, які характеризують освітню складову професійної діяльності дошкільного педагога. У нашому дослідженні ми аналізуємо компетентність у контексті знань, практики та цінностей, які притаманні для всіх складових зазначеної вище системи. Вживання терміну «практика» замість «навичка», на нашу думку, обумовлюється тим, що у такий спосіб відбувається розмежування технічної сторони освітньої роботи (я роблю речі правильно?) і зміщення акценту на внутрішню природу творчого мислення (я роблю правильно?) [9, с. 141-149]. Отже, «практика» окреслює творчий підхід, коли ж поняття «навичка» - рефлексивний. Так само, наголошуючи на значенні «цінності» замість «вміння», маємо на меті розмежувати індивідуалізовані цілі дошкільної освіти, тобто ті, що спрямовані на навчання окремої дитини і зацентрувати увагу на цілісному ціннісному сприйнятті освіти дітей дошкільного віку. В такому аспекті «цінності» характе-

ризують гуманістичну, дитино центричну модель побудови освітнього процесу, а «вміння» – педагогічну майстерність в організації цього процесу.

У межах нашого дослідження внесення до структури компетентності понять «знання», «практика» та «цінності» не є випадковим і обґрунтовується тим, що:

- конкретизуються знання в межах системи в чотирьох рівнях;

- практика і цінності генерують у своєму значенні різні підходи до професійної компетентності;

- зазначені терміни є загальноприйнятими в різних країнах Європи, оскільки є характеристиками кожного з елементів зазначеної вище системи компетентностей. Таким чином, компетентність практикуючих педагогів дошкільної освіти в країнах Західної Європи визначається знаннями, практикою та цінностями, які характеризуються чотирма вимірами системи.

**Висновки.** Зважаючи на вищевикладене, дослідження якості дошкільної освіти в контексті феномену професійної педагогічної компетентності практикуючих педагогів дошкільної освіти в країнах Західної Європи дозволяє зробити висновки про те, що на якість дошкільної освіти впливають такі фактори: офіційні загальноприйняті вимоги до компетентності дошкільних педагогів та вимоги на регіональному рівні, відповідність потреб ринку праці набутих студентами компетентностям по закінченню вищих навчальних закладів. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у детальній характеристиці системи компетентностей практикуючих педагогів дошкільної освіти та в обґрунтуванні її понятійного апарату.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності* [Текст] : монографія / Л.П. Пуховська. - К. : Вища школа, 1997. – 180 с.

2. Рогальська І.П. Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті компетентнісного підходу / І.П. Рогальська // Освіта Донбасу. – 2009. – № 6. – С. 8-15.

3. 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.

4. Early, D. Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs / Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Bender, R., Ebanks, C., Henry, G., et al. // *Child Development*, 2007. – № 78 (2). – P. 558-580.

5. Hjort, K. Competence development in the Public Sector: Development, or Dismantling of Professionalism? / K. Hjort // *Asian Pacific Education Review*, 2008. – № 9 (1). – P. 40-49.

## REFERENCES

1. Pukhovska, L. P. (1997). *Profesiyna pidhotovka vchyteliv u Zakhidniy Yevropi: spilnist i rozbizhnosti* [Teachers's training in Western Europe: differences and common]. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].

2. Rohalska, I. P. (2009). *Pidhotovka pedahohichnykh kadriv u vyshchykh navchalnykh zakladakh u konteksti kompetentnisnogo pidkhodu* [Training teaching

6. Oberhuemer, P. Professionals in early childhood education and care systems / Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. – European profiles and perspectives. – Opladen & Farmington hills: Barbara Budrich Publishers. – 2010. –

<http://www.vbjk.be/files/CoRe20Research20Documents%202011.pdf>

7. The Definition and Selection of Key Competences (DeSeCo). – OECDю – Paris, 2005: Retrieved 05-03, 2005, from: [http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en\\_2649\\_39263\\_231\\_45149440\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263_231_45149440_1_1_1_1,00.html)

8. Timar, T. Educational Reform and Institutional Competence / T. Timar, D. Kirp // *Harvard Educational Review*. – 1987. – Vol.57, No. 3 P. 308-330.

9. Vandenbroeck, M. The social and political construction of early childhood education / M. Vandenbroeck, F. Coussée, L. Bradt, L. // *British Journal of Educational Studies*. – 2010. – № 58 (2). – P. 139-153.

staff at higher educational institutions in the context of the competency approach]. *Osvita Donbasu – Donbas education*, 6, 8-15 [in Ukrainian].

3. Adams, K. (2005). What's in a name? Seeking professional status through degree studies within the Scottish early years context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 196-209 [in English].

4. Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Bender, R., Ebanks, C., Henry, G., et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580 [in English].

5. Hjort, K. (2009). Competence development in the Public Sector: Development, or Dismantling of Professionalism? K. Illeris (Ed.) *International Perspectives on Competence Development. Developing Skills and Capabilities*. New York: Routledge [in English].

6. Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opla-

den & Farmington hills: Barbara Budrich Publishers [in English].

7. *The Definition and Selection of Key Competences (DeSeCo)*. (2005). Retrieved from [http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en\\_2649\\_39263\\_231\\_45149440\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263_231_45149440_1_1_1_1,00.html) [in English].

8. Timar, T. B., & Kirp, D. L. (1991). *Educational Reform and Institutional competence. In Law and Educational Policies*. M. Yudof & D. Kirp (Eds). St. Paul, Minn: West Law Publishing [in English].

9. Vandebroek, M., Coussée, F., & Bradt, L. (2010). The social and political construction of early childhood education. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 139-153 [in English].

**Н. И. Мельник**

### **ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ**

В рамках компаративного исследования в статье проанализированы особенности профессиональной подготовки практикующих педагогов дошкольного образования в странах Западной Европы. Определены терминологические особенности понятий «практикующий педагог дошкольного образования», «практика», «ценности» в системе профессиональных компетенций с учетом содержательного значения в европейском образовательном пространстве. Установлены особенности профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в контексте системы профессиональных компетенций. Установлены факторы, влияющие на качество дошкольного образования, представлена их характеристика.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования, компетентность, компаративный подход, система профессиональных компетенций, измерение профессиональной подготовки.

**N. I. Melnyk**

### **PROVIDING QUALITY PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF ANALYSIS OF PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING IN WESTERN EUROPEAN COUNTRIES**

Both in academia and in international policy documents there is a broad consensus that high-quality early childhood education has long-lasting beneficial effects on children and society, but that ECEC (early childhood education and care) of low or mediocre quality may also harm children. There is a similar consensus that the competences of the workforce are one of the more salient predictors of ECEC quality. Different pathways to professionalization are possible. There is substantial evidence, both from literature and from case studies, that a coherent and diversified policy aimed at continuous professional development at institutional or team level, developed by specialized staff (pedagogical co-coordinators, counselors) can yield beneficial effects to equal those of initial professional preparation. A short-term in-service course that is not embedded in a coherent policy does not suffice to raise the competences of the professionals with low or no qualifications. The quality of the workforce cannot be reduced to the sum of the individuals' competences. Although the term 'competence' may often be associated with qualities of an individual, in fact, the quality of the workforce is determined by the interaction between competent individuals in what we refer to as a 'competent system'. Among the more salient aspects of systemic conditions that allow competence systems to flourish are good working conditions that reduce turnover of staff and continuous pedagogical support, aiming at documenting practice, critically reflecting upon it, and co-constructing pedagogy as an alternation between theory and practice. It requires time, team collaboration and continuous pedagogical support. There is broad consensus on the need for professionalisation; there is much less literature or consensus on the profile or the content of this profession. Researchers considering the relationships between professionalism and quality of its provision seldom critically discuss their conceptualisations of quality, and restrict their analysis to considering levels of professionalism performed by individuals, often without analysing the content of practitioners' education programs. According to the framework, the system of professional competencies is revealed in the dimensions of knowledge, practice and values. These dimensions are relevant to all of the layers of the system mentioned above: individual, institutional, inter-institutional and governance. The dimensions of knowledge, practices and values underpinning competence at each level of system will be elaborated in detail in the following sections.

**Keywords:** training preschool teachers, competence, comparative approach, system of professional competencies, dimension of professional training.

Подано до редакції 08.09.14