

## МОДЕЛИ И ОРГАНИЗАЦИОНЕ ОСОБИНЕ ПРОФЕСИОНАЛНЕ ОБУКЕ ВАСПИТАЧА У ПОЈЕДИНИМ ЗЕМЉАМА ЕВРОПСКЕ УНИЈЕ И У УКРАЈИНИ

*Наталија Мељник*

Национални ваздухопловни универзитет, Кијев, Украјина

*Наталија Бидјук*

Национални универзитет у Хмељницком, Хмељницки, Украјина

*Андрјј Каленски*

Институт за стручно образовање и обуку Националне академије педагошких наука Украјине, Кијев, Украјина

*Борис Максимчук\**

Државни педагошки универзитет Михајла Коцјубинског у Виници,  
Виница, Украјина

*Наталија Бахмат*

Национални универзитет Ивана Огијенка у Камјанец-Подилском,  
Камјанец-Подилски, Украјина

*Олена Матвијенко*

Национални педагошки универзитет Михајла Драгоманова,  
Кијев, Украјина

*Тетјана Матвијчук, Валериј Соловјев*

Државни универзитет физичке културе у Лавову, Лавов, Украјина

*Надија Голуб*

Државни педагошки универзитет Павла Тичине у Умању,  
Умањ, Украјина

*Ирина Максимчук*

Државни универзитет у Маријупољу, Маријупољ, Украјина  
Кооперативни институт у Виници, Виница, Украјина

*Анстракт.* На основу различитих теоријских налаза урађене су компаративне анализе. Циљ истраживања јесте да се укаже на теоријске, методолошке и дидактичке принципе стручног усавршавања предшколских васпитача у контек-

\* E-mail: 0674256781@ukr.net

ту социополитичких, економских, социокултурних и педагошких одредница у појединим земљама Европске уније, како би се оправдале могућности увођења иновативног европског искуства у стручно усавршавање предшколских васпитача у Украјини и другим земљама. Разматрани су резултати компаративних истраживања о стручном усавршавању предшколских васпитача у неким земљама Европске уније; дефинисани су модели; наведене су специфичности организационе и педагошке подршке стручном усавршавању предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније; проучаван је утицај европских интеграционих процеса на модернизацију стручног усавршавања предшколских васпитача у Украјини и анализирани су системи стручног усавршавања васпитача у појединим земљама Европске уније и Украјини; описани су правци у примени иновативних идеја европског искуства у систему стручног образовања у Украјини.

*Кључне речи:* предшколски васпитач, стручно усавршавање, европски приступ, организациона педагошка подршка, европско искуство.

## УВОД

Промене крајем 20. и почетком 21. века, интеграција светске економије, активно међународно партнерство и сарадња, трендови у развоју науке, образовања и културе довели су до преиспитивања садржаја и процеса стручног оспособљавања предшколских васпитача, како је наведено у Међународној стандардној класификацији образовања (International Standard Classification of Education – ISCED) која је усвојена на 36. генералној конференцији Унеска (2011). У овом документу је у традиционалну класификацију нивоа образовања први пут уведен нови, тј. нулти ниво образовања – предшколско образовање. Европска унија примењује „Европску политику детињства”. С тим у вези је и нови европски приступ професионалној обуци васпитача у контексту „Стратегије за целоживотно учење” (Children in Europe, 2008), Букурештански извештај „Искоришћење потенцијала: консолидација европског простора високог образовања” (2012), Инчонска декларација „Образовање 2030: ка инклузивном и правичном квалитетном образовању и целоживотном учењу за све” (2015) итд.

Украјинско образовање има значајну теоријску основу у области предшколске педагогије и праксе чији корени досежу до старе украјинске традиције: образовање и развој деце раног и предшколског узраста (Ushynskiy, 1974), педагогија љубазности (Ziazun, 2000) и педагогија срца (Sukhomlynskiy, 1976, 1976b). Интеграција Украјине у глобалне и европске образовне области подстакла је едукаторе да поставе нове циљеве везане за потребу за теоријским разумевањем трендова у професионалној обуци предшколских васпитача на државном нивоу (Национални програм „Деца у Украјини” (1996), Национална стратегија за развој образовања у Украјини од 2012. до 2021. (2012), украјински закони „О заштити детињства” (2001), „О предшколском образовању” (2001), „О

високом образовању” (2014), „О образовању” (2002) чији је циљ да обезбеде квалитетну стручну обуку за предшколске васпитаче који теже креативној самореализацији, личном и професионалном развоју (Halaidiuk *et al.*, 2018, Melnyk, 2016; Maksymchuk, 2016a; 2016b; Maksymchuk *et al.*, 2018).

Модерне приступе стручном усавршавању будућих предшколских васпитача у контексту европских интеграција у својим истраживањима истакли су Чекан (Chekan, 2014), Харвиш (Havrysh, 2013), Кидина (Kidina, 2012), Луценко (Lutsenko, 2012), Пониманска (Ponimanska, 2015), Степанова (Stepanova, 2011), Захороднија (Zahorodnia, 2010), Жданевич (Zdanevych, 2014).

Реализација нове стратегије професионалног образовања – која се углавном заснива на принципу целоживотног учења – у дели који се односи на стручно усавршавање предшколских васпитача, повезана је са применом и развојем иновативних европских искустава висококвалитетног стручног усавршавања васпитача, са ширењем академске мобилности студената и едукатора, интеграцијом у глобално тржиште образовних услуга, као и са развојем међународне сарадње у фундаменталним и примењеним истраживањима. Пракса стручног усавршавања предшколских васпитача у неким европским земљама (Немачка, Француска, Велика Британија) у овом тренутку је обећавајућа и веома значајна. Проучавање искустава ових земаља је релевантно зато што су оне признате као водеће и високо развијене земље, у којима постоји опште прихваћена традицијама и квалитетни показатељи у домену образовања наставника. Студија о искуствима земаља Европске уније, укључених у компаративну педагошку анализу, открива узајамни утицај националних и европских образовних процеса и упућује на важне параметре за прилагођавање украјинске државне образовне политике.

Изузетан научни допринос имају комплексне компаративне студије о образовању наставника у Европи које из стручног угла приступају савременом систему стручног усавршавања предшколских васпитача у Немачкој (Sulyma, 2012, 2015), теоријским и методолошким принципима професионалне обуке предшколских васпитача у европским земљама (Oliinyk, 2016), стручном усавршавању наставника у Европској унији (Pukhovska, 1997), развоју постдипломског образовања наставника у земљама Европске уније (Synenko, 2002). Кристопчуково истраживање (Krystopchuk, 2013) заслужује посебну пажњу, јер представља фрагментарну анализу стручног усавршавања предшколских васпитача у Немачкој, Француској и Великој Британији.

Украјинска педагошка истраживања о образовним системима у страним земљама доказују да украјинској педагогији недостаје холистичка, систематска, фундаментална студија која се тиче теорије и праксе стручног усавршавања предшколских васпитача у земљама Европске уније имајући у виду различите социопедагошке услове, као и различите

нивое образовања у контексту практичне вредности и сврсисходности коришћења иновативних идеја. Проучавање документарних и психопедагошких извора закључује указује на то да већина страних стручњака оправдано пише о проблемима стручног усавршавања предшколских васпитача у земљама Европске уније. Проблемом стручног усавршавања предшколских васпитача у неким земљама Европске уније бавили су се научници из Немачке (Bauer *et al.*, 2012; Kotthoff & Denk, 2007; Terhart, 2003), Француске (Dajez, 1994; Bernard, 2015; Fraisse, 2010; Kyvik *et al.*, 2009) и научници из Велике Британије (Barton, 2003; Furlong, 2005; Terhart, 2003; Whitty *et al.*, 1997). Посебну пажњу требало би посветити радовима (Caena, 2011; Cameron & Moss, 2007; Moss, 2008; Neuman, 2005; Oberhuemer, 2011; Ostinelli, 2009, Wagenaar и Gonzalez, 2003) који пружају свеобухватне погледе на професионалну обуку предшколских васпитача у Европи.

Неопходно је анализирати и проверити колико су концепти стручног усавршавања предшколских васпитача усклађени са принципима украјинске и европске педагогије. Треба напоменути да европска психопедагошка литература разматра концепт обуке предшколских васпитача као педагошку активност имајући у виду два аспекта: професионалну обуку предшколских васпитача и стручно предшколско образовање. Неопходно је разликовати следеће појмове: *професионални* и *стручни*, односно *образовање* и *обука*. Стога је веома важно да се приликом одређивања концепта *професионалне обуке предшколских васпитача* наводе прецизни термини.

Постоје два концептуална приступа њиховом тумачењу:

- према диференцијалном приступу, ове појмове карактерише различито хијерархијско тумачење – професија је категорија која има виши статус од струковног занимања; све професије су углавном професионалне активности, али нису све активности професије (Slagstad, 2008);
- према синонимном приступу, појмови *струка* и *професија* тумаче се као синоними, а појмови *стручна обука* и *професионална обука* су термилошки супротни дефиницији *образовања* у контексту општег образовања.

Прва дефиниција се односи на проблеме у професионалном образовању по нивоима. Када је реч о развоју средњег општег и стручног образовања, појмови *струка* и *професија* су синоними (Young & Raffe, 1998).

С обзиром на чињеницу да ова студија свеобухватно анализира професионалну обуку предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније на примеру различитих институција (установа за професионално образовање), корисно је применити први диференцијални приступ и користити термин *професионална обука*.

За ово истраживање је такође битно разјаснити контекстуални садржај појма предшколског васпитача. Према Адамсовом мишљењу (Adams, 2008), постоје различите дефиниције које се односе на професију појединаца коју обављају у предшколском образовању и термини варирају у зависности од земље у којој су запослени, врсте услуга које пружају, квалификација које поседују и функција коју обављају и чије се професионалне карактеристике тумаче на различите начине: наставници, асистенти наставника, едукатори или приватни наставници. Оберхимер, водећи истраживач и стручњак у оквиру пројекта „Системи раног образовања у Европи и професионализација у Европи” из периода 2006–2009, ујединио је све наведене термине под заједничким називом *практичар* (професионалци, садашњи предшколски васпитачи) и користио га да означи и мушкарце и жене који раде у европском систему предшколског образовања, што укључује институционалне (формалне) и неинституционалне (неформалне, породичне) компоненте система предшколског образовања (Oberhümer, Schreyer & Neuman, 2010). Оберхимер (2010) сматра да је употреба таквих термина повезана са одређивањем широког спектра професија у предшколском образовању и стога су они прилично уопштени у европској педагошкој теорији. У контексту нашег истраживања, кључно је користити термин *предшколски васпитач*, јер термин *професионални васпитач* није у корелацији са украјинским системом класификације професија: уредба Одобравање квалификационих карактеристика професија (позиције) Педагошког факултета у образовним институцијама (Pro zatverdzhennia kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii, 2013; The Classifier of Professions, 2010).

Имајући у виду дате анализе, сматрамо да је појам *стручно образовање предшколских васпитача* стратешки сложен мултифункционални процес континуираног професионалног педагошког образовања који се базира на образовној парадигми која је заснована на компетенцијама и стога омогућава развој стручности појединаца који су директно укључени у област предшколског васпитања и организују образовне активности за децу од рођења до школског узраста, као и оних појединаца који су стекли степен образовања који ће им обезбедити званично право да се баве таквим активностима у различитим врстама предшколских установа.

На основу различитих теоријских налаза добијених компаративном педагошким анализом, формулисан је циљ овог истраживања: анализирати открије методичке принципе стручног усавршавања предшколских васпитача у контексту модела и организационих особина стручног усавршавања предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније како би се оправдале могућности примене иновативног европског искуства у стручној обуци предшколских васпитача у систему високошколског образовања у Украјини и другим земљама.

## МЕТОДЕ

Што се тиче методолошких приступа проблему стручног усавршавања предшколских васпитача у земљама Европске уније, ово истраживање односило се на скуп међусобно повезаних група приступа које је идентификовала Мељникова (2016), односно на основне (дијалектичке, системске и интегралне, системске и историјске, синергијске), на парадигматске (културне, аксиолошке, парадигматске и акмеолошке) и на инструменталне приступе (упоредне, херменеутичке, параметријске, интервалне, наративне и засноване на тезаурусу). Као основни је дефинисан инструментални приступ у идентификацији модела и посебности стручног усавршавања предшколских васпитача у земљама Европске уније.

Кључни специфични метод истраживања је компаративна педагошка анализа, која представља интегрисани скуп истраживачких алата који имају за циљ да идентификују заједничко и различито у педагошким објектима који се пореде (Stashevska, 2016). С обзиром да је опис ове методе делимично представљен у контексту примене компаративног приступа, требало би напоменути да је једно од делотворних средстава компаративне анализе бинарно поређење или бинарна анализа, која осигурава „дубоко и детаљно поређење образовних система две земље које повезује проблеме образовања са широким историјским, културним и социополитичким контекстом” (Wulfson & Malkov, 2003: 55). Вулфсон је идентификовао два типа бинарног поређења на следећи начин: први тип – поређење националних и страних општих образовних система; други тип – поређење образовних система две стране земље (Wulfson & Malkov, 2003: 55).

Компаративно педагошко истраживање је немогуће без примене *метода за проучавање чињеничног материјала*, односно без проучавања правних докумената, педагошке документације, образовне и методолошке литературе и статистичких података (Sokolova, 2014).

Имајући у виду Холмсову изјаву да би истраживачи ангажовани у компаративним студијама требало самостално да развијају методологију за поређење образовних система различитих земаља (Holmes, 1985), у нашем истраживању су узети у обзир научни приступи у складу са фазама спровођења компаративне студије.

### *Модели и организационе посебности стручне обуке предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније*

У Европи постоје бројни модели обуке наставника: у појединим земљама функционише само један модел, док други имају неколико коегзистирајућих модела. Сваки модел има своје предности и недостатке, али под одређеним околностима, он може имати низ предности као што, на

пример, један ефикасан модел заснован на интердисциплинарном наставном плану и програму интегрише опште и дисциплинарне предмете и усклађује академско образовање и практичну обуку.

Систем образовања наставника у било којој земљи функционише у оквиру одређеног модела (од латинског *modulus* – мера, узорак). Концепт модела образовања односи се на начине организовања образовања који се развијају на основу државних и јавних приступа њиховом функционисању. Када се говори о специфичностима овог концепта, треба напоменути да је *модел образовања* шематски приказ образовне праксе, уопштено или фрагментарно. Постоје три типа образовних модела, односно дескриптивни (одражава главни садржај, структуру, кључне елементе образовне праксе), функционални (одражава систем образовања и његове везе са друштвеним окружењем) и прогностички (показује теоријски утемељену позицију образовне праксе) модел. Модел стручног усавршавања се сматра сложеним системом мера који је организује и регулише држава. Његов циљ је да обезбеди квалитетну и ефикасну обуку стручњака у одређеној области како би се обезбедио висок ниво професионалног учинка.

Функционисање модела професионалне обуке предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније обезбеђује мрежа *установа за професионалну обуку* или установа за обуку: мрежа образовних институција које пружају опште образовање наставника и предстручно усавршавање предшколских васпитача (нпр. установе за професионално образовање, стручне школе, институти, академије, универзитети, факултети, центри за стручно образовање, центри за практичну обуку итд.).

На основу налаза истраживања Камерона и Моса (Cameron & Moss, 2007) може се закључити да европске земље углавном спроводе два различита приступа обуци предшколских васпитача: генерички приступ и специјалистички приступ. Генерички приступ подразумева подучавање предшколских васпитача да примењују холистички приступ у раду са предшколском децом који припрема будуће предшколске васпитаче за интерактивни начин рада, ситуационе и релацијске (бихевиоралне) аспекте рада, а не пуко извршавање специфичних задатака (како су дефинисани у наставном програму). Васпитачи који су обучени према овом приступу обично су добро квалификовани и могу радити у различитим институцијама (на пример, васпитачи за рад са малом децом (Certified Early Years Teachers (CEYT) у Великој Британији).

Према специјалистичком или алтернативном моделу, диференцирано је професионално образовање предшколских васпитача, односно професионална обука и квалификације који су намењени припреми за рад са различитим узрасним групама деце у одређеним установама (вртићи, јаслице итд.). У појединим земљама Европске уније предшколски васпитачи често имају асистенте, чији су професионални статус и ком-

петенције нижи (а у неким случајевима и немају формалне квалификације уопште).

На основу налаза истраживања које је реализовала Мељникова (2016), поједине земље Европске уније имају неколико модела за професионалну обуку предшколских васпитача, односно узастопне, паралелне и уклопљене (посебне, алтернативне, диференциране) моделе обуке.

У Немачкој се професионално усавршавање предшколских васпитача заснива на узастопном моделу и подељено у две фазе: прва фаза (академске студије) резултира полагањем првог државног испита; друга фаза подразумева професионалну праксу (нем. *Vorbereitungsdienst, Referendariat, Seminarzeit*), која обухвата стажирање. Обе фазе су уско повезане, праћене и усклађене са правилима и захтевима професионалног образовања наставника које издаје Министарство образовања у свакој савезној држави. Прва фаза траје најмање 32 недеље и састоји се у овладавању предметима опште педагогије, методологије и психологије, универзитетског је карактера и резултира полагањем првог државног испита. Друга фаза укључује педагошко стручно усавршавање будућих предшколских васпитача у образовним установама, у којима постепено уче како да организују образовни процес у групи на основу инструкција које им даје искусан и квалификован васпитач. Она траје најмање 18 месеци након чега се полагаже други државни испит. По завршетку првог или другог циклуса професионалног усавршавања будући предшколски васпитачи добијају различите дипломе у којима је назначена одговарајућа квалификација (специјалиста у предшколској установи, специјалиста за предшколско образовање, наставник специјалног образовања, специјалиста социјалног рада, стручњак за друштвени развој деце итд.).

Усвајањем новог система предшколског и основног образовања 1991. и 1992. године, француски модел професионалног усавршавања за предшколске васпитаче и учитеље основних школа постао је интегрисан, а тренутно се спроводи на педагошким факултетима. Траје пет година, током којих будући предшколски васпитачи стичу образовање засновано на комбинацији теорије и праксе. Таква комбинација подразумева развој спремности будућих дипломаца за професионалну мобилност и флексибилност у каријери (стекавши практично искуство у предшколској установи за време педагошке праксе, будући предшколски васпитачи могу да промене своју квалификацију у наставника у основној школи и обрнуто – будући наставници у основној школи могу изабрати каријеру у предшколском образовању).

Професионално усавршавање предшколских васпитача у Великој Британији ослања се на националну традицију и реализује се на један од следећих начина: (1) кроз узастопни и паралелни модел професионалног усавршавања предшколских васпитача који стичу статус васпитача за рад са малом децом (Early Years Teacher Status (EYTS) након



савладавања почетне обуке за васпитача за рад са малом децом (Early Years Initial Teacher Training EYITT), а могу да крену једним од следећих образовних путева: дипломске студије, основне студије, евалуационе студије; (2) алтернативни модел образовања наставника подразумева да појединци који раде као асистенти предшколских васпитача могу да стекну диплому или уверење о завршеним постдипломских педагошких студија (Postgraduate Certificate in Education (PGCE)), да прођу почетну обуку за наставника која се спроводи у школама (school-centred initial teacher training – SCITT), или да прођу обуке у школама и након тога стекну право на стално стручно усавршавање преко Службе за пријем на универзитете и колеџе (UCAS).

Утврђено је да се модели професионалног усавршавања предшколских васпитача у појединим европским земљама примјењују у институцијама професионалног образовања, односно на универзитетима или факултетима који су одговорни за стручно оспособљавање стручњака из одређене области. Основне функције установа за предшколско васпитање и образовање су: спровођење истраживања (наставне, научне, филозофске, креативне, критичке активности факултета и универзитета), подучавање студената (опште научно образовање студената и њихово оспособљавање за професионалне активности) и задовољавање друштвених потреба (испуњавање потреба друштва кроз промовисање образовања међу становништвом).

Утврђено је да на садржај образовног процеса на француским, немачким и британским универзитетима утичу следећи фактори: циљ професионалног усавршавања предшколских васпитача (развој стручне педагошке компетенције), професионални профили (специјализације) и специфични циљеви (струковни профили), садржај и функције професионалних активности, врста (виша стручна школа, институт, универзитет, факултет) и облик својине образовне установе (државна, приватна, општинска), место где ће предшколски васпитач учити и радити (предшколске установе), ниво квалификације (дипломирани васпитач, магистар, доктор наука), аутономија универзитета, професионални ниво чланова факултета и академска администрација. Ови фактори утичу на садржај образовних активности у складу са принципима професионалног усавршавања предшколских васпитача. Теоријске анализе образовних докумената (34 наставна плана и програма, 22 програмске спецификације, 62 плана рада), која садрже информације о трајању обуке, академским предметима, теоријским питањима, броју кредитних бодова, захтевима за знање студената, врстама образовних активности, обрасцима оцењивања и релевантним критеријумима за процену стручних знања, показале су да професионално усавршавање будућих предшколских васпитача обухвата широк спектар теоријских и практичних питања. Програм дипломских студија траје три или три године и шест месеци (вреди 180 и 210 кредитних бодова према Европском систему

за трансфер и акумулирање кредитних бодова (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS), док магистарски и докторски програми захтевају од 210 до 240, односно 320 кредитних бодова. Карактерише их подела на садржајне блокове (основне, практичне, специјализоване) са операционализацијом њихових циљева. Мора се напоменути да будући стручњаци проучавају сложена питања која се тичу организације и управљања унутар предшколских учионица. Посебну пажњу треба посветити предметима који развијају интеркултуралну комуникацију и социјално партнерство у својим различитим појавним облицима, односно интеркултурално и међурелигијско образовање, развој деце са посебним образовним потребама итд.

Утврђено је да сваки модул дипломског, мастер или докторског програма обухвата предавања, семинаре, радионице и практичну наставу, обуку, учешће на научним конференцијама, истраживачке пројекте, микронаставу, самостални рад, семинарске радове, научне извештаје, организацију „брзих обука”, семинара, мини конференција, научних студентских конференција, радионица за поједине предмете (уметност, музика, физичко васпитање, математика итд.).

Сматра се да практична обука има веома важну улогу јер студенти решавају низ образовних задатака како би развили професионалне вештине, које су потребне за унапређивање интеракције са децом и њиховим породицама. Трајање практичне обуке одређује универзитет. Она траје углавном од једног (на првој години студија) до три (на завршним годинама студија) семестра. Важан аспект професионалне обуке предшколских васпитача јесте практична обука у центрима за практичну и транскултуралну обуку при универзитетима. Мора се напоменути да је пракса у иностранству призната као релевантна и продуктивна и њу подстичу и подржавају институције високог образовања. Сваком студенту се додељује ментор или тренер из редова запослених у предшколској установи или центру за практичну обуку који надгледају професионалну активност будућих специјалиста. Након завршене практичне обуке студенти добијају детаљан опис развоја своје стручности и препоруке за даље унапређивање професионалних вештина.

Представљени модели професионалног и постдипломског образовања у појединим земљама Европске уније реализују се кроз широку и разноврсну мрежу институција за професионално оспособљавање у општем систему образовања наставника. Потребно је напоменути да институције за професионално оспособљавање укључују мрежу установа за професионално образовање које пружају опште педагошко образовање и уводну професионалну обуку за предшколске васпитаче (стручне школе, институти, академије, универзитети, факултети, центри за професионално образовање, центри за практичну обуку итд.).

Према налазима Кристопчуковог истраживања (2013), у земљама Европске уније будући васпитачи се обучавају на следећим високошколским установама:

- учитељски факултети који представљају независне образовне институције (типичне институције у немачкој мрежи за обуку наставника), структурне јединице педагошких универзитета (у Холандији и Румунији) или специјализовани факултети са академијама (у Бугарској и Литванији);
- педагошки институти који пружају обуку наставника у различитим областима (у Великој Британији – четворогодишњи институти, једногодишњи педагошки заводи на универзитетима);
- високе педагошке школе у Немачкој и Француској које пружају мултидисциплинарну обуку наставника, почевши од предшколских наставника до професионалне обуке за преквалификацију;
- универзитети – високошколске установе које пружају професионално усавршавање у различитим областима;
- педагошке академије у Немачкој и делимично у Аустрији.

Структурна анализа модела професионалног усавршавања предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније показала је да мрежу образовних установа које обављају стручно усавршавање предшколских васпитача у Европи карактеришу варијабилност (гимназије, високе школе, високе педагошке школе, стручне школе, факултети, институти итд.) и диференцијација (формално или неформално у зависности од квалификације). Ова разноликост је карактеристична не само унутар државе, већ и на регионалном нивоу (на пример, мрежа институција у Немачкој) и повезана је са специфичностима захтева који се односе на професионално усавршавање. Поред тога, регионална одељења јавне управе у области образовања овлашћена су да успоставе додатне локалне захтеве и препоруке за реализацију професионалног образовања наставника.

На основу професионалних профила васпитача предшколских установа у Европи, разврстаних према Оберхимеру и сарадницима (Oberhuemer, Schreyer & Neuman, 2010), мрежа образовних установа за образовање наставника у појединим земљама Европске уније, када је реч о професионалној квалификацији предшколских васпитача, може се поделити у три групе: (1) установе за почетну универзитетску обуку; (2) установе које пружају општу професионалну обуку; (3) установе постдипломског образовања.

Стратегија развоја педагошких универзитета у појединим земљама Европске уније има за циљ стварање јасно структуриране мреже образовних установа за професионално усавршавање наставника коју треба да одликује варијабилност типова (високе школе, високе стручне школе,

високе педагошке школе, факултети, институти, универзитети), облици власништва (државни, приватни, верски, јавни), у трајању обуке (од једне до пет–шест година), понуда различитих академских нивоа (дипломирани васпитач, мастер, доктор наука) и у мултидисциплинарним студијским програмима сличних назива и садржаја модула.

Када се разматра основа система образовних установа које пружају општу и постдипломску професионалну обуку за предшколске васпитаче, може се приметити да немачки и британски системи почетне обуке васпитача нуде различите квалификације. У Немачкој се ради о вишим школама (стручним школама), а у Великој Британији о почетној педагошкој пракси која укључује ученике средњих школа. Штавише, као што показује анализа професионалне обуке наставника у Немачкој и према једном од три модела професионалне обуке наставника у Великој Британији, кандидат може бити примљен на педагошки универзитет под условом да је прошао такву праксу и стекао званични документ. Таква обука пружа не само професионалну оријентацију, већ и професионално самоодређење и прве кораке професионалног раста после виших разреда средње школе.

С тим у вези, постоји неколико модела професионалне обуке за предшколске васпитаче у земљама Европске уније. Немачка примењује узастопни модел, а Француска радије примењује интегрисани модел (узастопни и паралелни модели у комбинацији). У Великој Британији је заступљен мешовити модел (консекутивни, паралелни и алтернативни). Наведени модели професионалног усавршавања предшколских васпитача у Европи су значајно допуњени постдипломским образовањем чији је циљ да осигура спровођење европског концепта професионалног развоја и целоживотног учења.

### *Компаративна анализа професионалног усавршавања предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније и у Украјини*

Професионално усавршавање васпитача у украјинском систему образовања углавном се спроводи на одговарајућем нивоу квалитета. Различити аспекти су модернизовани и реформисани: концептуални аспект, који подразумева тенденције ка интензивној интеграцији високог образовања Украјине у европско подручје високог образовања, као и увођење европских приступа (на основу стручности, акмеолошких, оријентисаних на личност) професионалном оспособљавању предшколских васпитача и других специјалиста за предшколско образовање; структурални аспект, који, као резултат уклапања Украјине у Болоњски процес, подразумева децентрализацију установа које пружају професионално усавршавање наставника и преоријентацију у троциклични систем професионалне обуке (програми за дипломираног васпитача, мастера, доктора наука).

Тренутно се модернизација обуке наставника у контексту предшколског образовања у Украјини састоји у увођењу главних инструмената Болоњског процеса у образовни процес, укључујући европски систем преноса кредитних бодова (European Credit Transfer System – ECTS), додатке дипломи, профиле Националног квалификационог оквира за високо образовање наставника, као и увођење консекутивног образовања наставника у складу са европским захтевима итд.

Следеће специфичности се односе на професионално усавршавање предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније:

- одржавање образовног процеса заснованог на научно оправданим приступима и концептуалним темељима формулисаним у европским правним документима (увођење образовних стандарда на основу Националног квалификационог оквира усаглашеног са Европским квалификационим оквиром);
- постављање законских стандарда и захтева који се тичу стручности и квалификација предшколских васпитача и који непрестано и динамично трансформишу моделе стицања квалификација у области предшколског образовања;
- повећање нивоа квалификација предшколских васпитача давањем приоритета мастер студијама;
- осмишљавање програма професионалног усавршавања предшколских васпитача на основу група предмета чији је циљ припремање и мотивисање предшколских васпитача да се континуирано професионално усавршавају.

Дакле, постоје неки позитивни аспекти у пракси европских установа високог образовања које се могу прилагодити и спровести у Украјини. С тим у вези, представићемо резултате добијене компаративним истраживањем које је спровела група стручњака са украјинских и европских универзитета на челу са Мељником у периоду 2012–2016 (Melnyk, 2016).

Компаративно истраживање професионалног усавршавања предшколских васпитача у земљама Европске уније и у Украјини подразумевало је поређење на основу два критеријума: модела и организационих особина професионалног усавршавања предшколских васпитача у различитим установама (формалног, неформалног и искуственог образовања) што је приказано у Табели 1.

Табела 1: Критеријуми и карактеристике компаративне анализе професионалног усавршавања предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније и Украјини

Критеријуми	Манифестације (карактеристике, показатељи)
Структуралне особености система професионалног усавршавања предшколских васпитача (структурни аспект)	Укључује структуралне карактеристике читавог система професионалног усавршавања предшколских васпитача у поједини европским земљама: администрацију, мрежу професионалних образовних установа (високошколске установе, центри за професионални развој и усавршавање, професионална удружења итд.)
Процедуралне посебности професионалног усавршавања предшколских васпитача	Одређује га специфичност у спровођењу општег професионалног оспособљавања, преквалификације и професионалног развоја предшколских васпитача у условима различитих облика образовања (формалном, неформалном, искуственом), садржаја, метода и средстава професионалног образовања

У складу са првим критеријумом, Табела 2 приказује мрежу установа за образовање наставника које пружају професионалну обуку у предшколском образовању у неким земљама Европске уније (Немачка, Француска и Велика Британија).

Широка мрежа образовних институција у Европи пружа веће могућности да се стекну квалификације у предшколском образовању на различитим нивоима образовања и областима стручног усавршавања. Ова разноликост утиче на плурализам програма предшколског васпитања и образовања наставника, чак и у само једној земљи, на шта негативно утиче процес униформисања и стандардизације високог образовања, како је дефинисано одредбама Болоњске декларације.

Други критеријум представљају облици професионалног образовања предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније и у Украјини. На основу систематске анализе функционисања професионалног усавршавања у предшколском образовању у појединим земљама Европске уније и у Украјини закључује се да постоје три главна облика професионалног образовања: *формално образовање* (институционално образовање, испланирано уз учешће државних организација и државно признатих приватних институција које заједно формирају систем формалног образовања земље); *неформално образовање* (институционали-

зовано образовање које је испланирао појединац или организација која пружа образовне услуге; за неформално образовање је карактеристично то да је додатак и/или алтернатива формалном образовању током живота појединца); *искусствено образовање, сврсисходни и пажљиво планирани облици обуке ван институција* који су у мањој мери организовани и структурирани од формалног или неформалног образовања. У земљама Европске уније начини стицања професионалног образовања предшколског васпитача су разноврснији и процес стицања знања је флексибилнији.

*Табела 2: Мрежа институција за професионално образовање које обезбеђују професионалну обуку у предшколском образовању у појединим земљама Европске уније и у Украјини*

Земље Европске уније	Украјина
<p><i>Немачка:</i> стручни колеџи и школе, гимназије, више школе за обуку наставника које су изједначене са класичним универзитетима, педагошким институтима, професионалним академијама и универзитетима;</p> <p><i>Француска:</i> учитељски факултети, институти за универзитетску обуку наставника;</p>	<p>Настава у специјализованим школама и на факултетима, у институтима, на универзитетима, у институтима за усавршавање, институтима за постдипломско образовање.</p>
<p><i>Велика Британија:</i> институти, факултети, истраживачки институти и универзитети, универзитетски факултети, Одељење за иновације, универзитети и вештине;</p> <p><i>Немачка:</i> центри за усавршавање (центри за наставнике), регионалне професионалне академије за социјалну педагогију, Универзитет „Wilhelm Büchner” у Дармштату, Немачки институт за учење на даљину и градски институти за напредну обуку наставника;</p> <p><i>Француска:</i> високошколске установе које обезбеђују професионално усавршавање едукатора, институције за додатно образовање наставника, национални центар за педагошке документе и регионални центри за педагошке документе..</p>	<p>Истраживачки институти, центри за усавршавање, центри за практичну обуку.</p>

*Извор:* податке су систематизовали аутори на основу анализе функционисања професионалне обуке у предшколском образовању у појединим земљама Европске уније и Украјини.

Компаративна анализа процедуралног аспекта (организациона и педагошка подршка) професионалног усавршавања предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније и у Украјини заснована је на поређењу садржаја наставних планова и програма (академски курсеви, њихови називи и прикази), водећих облика и метода. Анализирани су наставни планови и програми за обуку дипломираних васпитача (3–4 године студија) и програми на мастер студијама (2 године студија) зато што се сматрају приоритетним нивоима образовања у оспособљавању будућих предшколских васпитача. Према одредбама Болоњске декларације, ови степени су основни и представљају минимални захтев за развој стручности предшколских васпитача. Анализирани су наставни планови и програми за школску 2015/2016. годину.

Садржај професионалног усавршавања предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније састоји се од: општих педагошких предмета, као што су историја образовања, педагогија, психологија, организација образовног процеса, образовна политика, социјална педагогија, интеркултурална и транскултурална педагогија итд.; стручних предмета, као што су предшколско образовање, различите предшколске наставне методе, предшколска организација и управљање учионицом; општих предмета, као што су филозофија, историја, државна формација и право, страни језици и тако даље. Садржај професионалног усавршавања предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније одређује тенденција ка реорганизацији постојећих наставних планова и програма, као и ка развоју нових, различитих врста професионалне обуке на основу увођења стручних квалификација.

Наставни планови и програми за предшколске васпитаче у Украјини могли би се проширити различитим предметима: *на нивоу студија за дипломираног васпитача* могу се додати следећи предмети: дијагностика и научне методе, интервјуи, учење и саветовање родитеља, развијање и осигуравање квалитета у установама, правни и економски контексти, здравље и исхрана, дијагностиковање социјалног понашања, вишејезичност, миграције и интеркултурални односи, управљање социјализацијом и трансформације у групама, рани развој, матична школа, образовање деце имиграната, филозофија образовања, специфични социоекономски и културни проблеми у региону, историја образовања, образовни циљеви, професионални развој, учење и развој вештина, наставни план и програм и политика знања, процена у образовању, вештине рефлексивне праксе и учења, наставни план и програм за предшколско образовање, креирање окружења за учење, задовољавање потреба детета, професионалне агенције и мултивекторност професионалног развоја. *На нивоу мастер студија* наставни план и програм могао би се проширити следећим предметима: дете и предшколско детињство, професионални развој, развојно окружење, развојно образовање, дете и његова права.



На нивоу докторских студија може се додати предмет *основе психолошке стручне евалуације у образовању* (Melnyk, 2016).

У оквиру процедуралног блока професионалног усавршавања предшколских васпитача посебну пажњу треба посветити идентификовању облика и метода у домену професионалног образовања васпитача. Облици, методе и средства који се користе у интегрисаном процесу стицања стручности васпитача у земљама Европске уније су показали позитивне трендове. Стога се може констатовати да је систем професионалног усавршавања предшколских васпитача у Украјини релевантан, валидан и конкурентан. Међутим, следећи облици организовања образовног процеса могу га обогатити и проширити: низ предавања која су намењена садашњим васпитачима, предавања у форми дискусија, практична предавања, предавања уз обуку, практична настава уз учешће представника медија (*микронастава, тренинзи и радионице који трају кратко, учешће на конференцијама*), различите врсте *практичне обуке* (пракса у професионалној комуникацији, пракса у процени и дијагностици у предшколском образовању).

Следеће методе се сматрају иновативним и заступљене су у бројним европским институцијама високог образовања: анализа теоријских концепата који се изучавају у процесу студирања на факултету или вишој школи; представљање образовних концепата на примерима из филмова који се односе на образовне активности; анализа и интерпретација властитих видео-материјала; верификација самостално развијених теоријских концепата путем експериментисања; микронастава у процесу професионалног усавршавања; анализа и размишљање о сопственим педагошким активностима; методе индивидуалне обуке засноване на одређеном проблему; рефлексивна, размена мишљења са другим ученицима из „референтних” група, метода „од теорије до праксе”, комуникација, рад у групама; спровођење научних истраживања, метода тражења проблема. Најрелевантнија средства представљају информационе и комуникационе технологије: мултимедијалне интерактивне табле, учење на даљину засновано на Moodle платформи, видео-блогови у вези са одређеним предметом и видео-блогови које воде предавачи, интерактивна комуникација путем средстава комуникације као што су паметни телефони, веза преко Скајпа, итд.; аудио-визуелна наставна средства – слајдови са звуком, филмови и кратки видео-снимци.

## ДИСКУСИЈА

Анализа модела професионалне обуке још увек не може да објасни бројна контроверзна питања. С тим у вези, упркос различитим моделима професионалног усавршавања васпитача, немачки научници указују да је професионално усавршавање предшколских васпитача у Немачкој лошијег квалитета од оног у Француској. У Француској су, на пример,

високо постављени квалификациони захтеви који се тичу професионалне обуке васпитача и наставника у основним школама и изједначени су. Приступ заснован на компетенцијама, дефинисан у „Стандардима образовања наставника” (2002), важан је аспект у унапређивања квалификационих захтева који се односе на професионалну обуку предшколских васпитача у Немачкој. Према овом документу, наставник мора да поседује следеће компетенције следеће компетенције: планирање, организација и спровођење васпитног процеса у образовним установама; организовање образовног развојног окружења које би требало да обезбеди услове за свеобухватан когнитивни развој детета; развој вештина деце, ученика и студената; познавање социокултуролошких аспеката живота деце и способност примене индивидуалног приступа код сваког детета; стварање релевантних услова потребних за успостављање самоодређења ученика и деце, развој њихових вредносних ставова; способност решавања конфликта; процена стања и специфичности организације образовног процеса, саветовање деце и родитеља, сарадња са породицама; остваривање објективне евалуације; правилан однос према професионалним захтевима и њиховом спровођењу: свест о одговорности за властиту каријеру и саморазвој; планирање, организовање професионалног развоја и целоживотног учења; планирање, организовање и реализовање различитих пројеката.

Као што је с правом приметио Фибан (Viebahn, 2003), когнитивизам у стручној обуци предшколских васпитача у Немачкој показао се као општи академски приступ образовању наставника. Аутор наглашава ефикасност и релевантност академског образовања наставника и указује на чињеницу да су оне одређене високим академским стандардима, пренесеним у јединствену дисциплину усмерену на наставни програм. Међутим, Фибан (Viebahn, 2003) примећује да истраживања која су недавно реализована указују потребу за флексибилнијим приступом професионалном оспособљавању на основу модуларних програма обуке чији је фокус на практичној оријентацији образовања наставника – стицање професионалних компетенција. У том смислу, неки истраживачи (Snoek, Fino & Halstead, 2003) наводе да постоји потреба за преласком са идеалистичког (академског) приступа на социјално кохерентну (заједничку) интеракцију, како би садржај наставног плана и програма постао прагматичнији (заснован на компетенцијама) и индивидуализован (флексибилан). Наведени аспекти одређују трендове у концепту професионалног усавршавања предшколских васпитача у Немачкој.

Фибан (Viebahn, 2003) указује да је немачки систем образовања наставника као интегрална компонента професионалне обуке и квалитета квалификација академски оријентисан. Квалификациони захтеви за ниво мастер студија за наставнике приказани су у истраживању Мачинске (Machynska, 2013). Овај аутор наводи да немачки универзитети тренутно користе две паралелне структуре учења: студије за дипло-

мираног васпитача или мастер студије које се одвијају у два циклуса, као и наставни план и програм чији је крајњи резултат мастер диплома. Немачки оквирни закон о високом образовању измењен је и допуњен како би се утврдили минимални захтеви за спровођење Болоњске декларације, тако да се може сматрати да они допуњују национални образовни систем и, сходно томе, институције високог образовања у Немачкој добиле су право избора. Професионална обука је пружена на основу класичног (немачког) и новог (европског) приступа студијама за дипломираног васпитача и мастер студијама. Студије за дипломираног васпитача и мастер студије су подељене у модуле, који укључују предавања, семинаре, практичне тренинге. Ови програми подразумевају академско оптерећење од 6 до 10 сати недељно. За сваки модул се добијају кредитни бодови. Да би завршили одређену обуку, кандидати морају стећи одређени број кредитних бодова.

Следећи фактори су утицали на постављање квалификационих захтева за предшколске васпитаче у Француској: ширење паневропских трендова у развоју садржаја образовања наставника и сродних реформи из 1989, интеграција Француске и других европских земаља у европски простор високог образовања, сарадња са европским организацијама и учешће у заједничким образовним програмима за размену стручњака и студената, као и усвојени концепт целоживотног учења, који обезбеђује конкурентност и мобилност наставника.

Упркос разноврсности административне структуре и функционисања три модела професионалне обуке, квалификационе захтеве за предшколске васпитаче у Великој Британији карактеришу сличност и интегритет. Као што су Бертрам и Паскал (Bertram & Pascal, 1999) навели, стручност, садржај обуке, развој и побољшање професионалних профила су главни приоритети у земљи. Мајселс (Meisels, 1994) и Мос (Moss, 1999) указују на то да су донедавно дипломирани васпитачи стицали звање наставника за рад са малом децом помоћу статуса квалификованог наставника (Qualified Teacher Status – QTS). Међутим, након увођења новог правног оквира наставног плана и програма у 2008. години и развијања нове квалификације предшколског васпитача (наставника у мултидисциплинарним дечјим центрима) значајно су се променили захтеви који се тичу професионалног статуса васпитача који раде. Према недавно усвојеним стандардима за стручност васпитача, појединац који обезбеђује развој, образовање и оспособљавање деце узраста од 3 до 5 година мора имати најмање трећи ниво образовања према Међународној стандардној класификацији образовања. Стандарди захтевају да васпитачи буду свесни и да разумеју циљеве и начела наставе у односу на шест кључних области које су идентификоване у Водичу за наставне планове и програме на предшколском нивоу (European Commission Directorate-General for Education and Culture, 2011).

Стога, анализа појединих компонената професионалног усавршавања предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније показује да се основне квалификационе обуке спровode у три фазе – стицање дипломе васпитача, стицање мастер дипломе, стицање доктората (могу га стећи само они дипломирани студенти који су стекли мастер диплому из истраживачког предмета и изабрали научну каријеру). Диплома васпитача може се стећи на основу директног уписа у образовну установу која пружа професионалну обуку васпитача или на основу претходног искуства (на пример, обука на радном месту је обавезна у Немачкој).

Ослањање на националне традиције и посебности високог образовања наставника у комбинацији са новим стандардима важна су компонента професионалног усавршавања предшколских васпитача у земљама Европске уније. Студија о квалификационим захтевима за стицање звања предшколског васпитача у Европи указује на различите типологије и специфичности развоја. Њихове карактеристике показују да постоји битна разлика не само између нивоа образовања наставника (академско образовање – млађи стручњаци, дипломирани васпитачи, васпитачи са мастер дипломом, доктори наука) и стручног усавршавања (на основу претходног практичног искуства) неопходног за рад са предшколском децом, већ и између професионалних профила предшколских васпитача: у Великој Британији – наставник који ради са малом децом је квалификован предшколски васпитач; у Немачкој – предшколски васпитач, предшколски васпитач и наставник у основној школи, наставник задужен за друштвени развој деце, наставник социјалног образовања; у Француској – предшколски васпитач, дечија медицинска сестра.

## ЗАКЉУЧЦИ

Према резултатима овог истраживања, опажа се да у овом тренутку постоји неколико модела који се односе на професионално усавршавање предшколских васпитача: узастопни, паралелни и уклопљени (специјални, алтернативни, диференцирани). У Немачкој се професионално усавршавање предшколских васпитача заснива на узастопном моделу и подељено је у две фазе: прва фаза резултира првим државним испитом, а друга фаза другим државним испитом. Професионална обука предшколских васпитача у Великој Британији ослања се на националну традицију и састоји се од узастопних и паралелних модела професионалног усавршавања предшколских васпитача или се реализује на основу алтернативног модела образовања наставника. Француски модел стручног усавршавања за предшколске васпитаче и учитеље у основним школама је интегрисан, а тренутно се спроводи на педагошким факултетима (траје пет година).

Функционисање модела образовања наставника у контексту предшколског образовања обезбеђује широка мрежа образовних установа које се разликују према типу (високошколске установе, више струковне школе, више педагошке школе, факултети, институти, универзитети), по облицима власништва (државне, приватне, верске, јавне), по трајању (од једне године до пет или шест година), по степену образовања (студије за дипломираног васпитача, мастер студије, докторске студије) и по вишедимензионалним и разноврсним програмима, а ипак имају сличне називе и садржаје модула.

На основу резултата овог истраживања, дефинисани су одређени трендови у спровођењу иновативних идеја европског искуства у професионалној обуци предшколских васпитача у Украјини. Неопходно је проширити мрежу образовних институција за предшколско образовање у Украјини са алтернативним институцијама, као што су више стручне или стручне школе васпитача (техничке школе социјалне педагогије) у Немачкој, техничке школе, више стручне школе, високе педагошке школе, стручне школе, центри за обуку и преквалификацију, центри за транскултуралну педагогију, чије је функционисање уобичајено у европским земљама, регионалне професионалне академије социјалне педагогије, приватне ванредне школе. Могуће је пратити аналогију француског искуства и ујединити све образовне институције које нуде стручно усавршавање у области предшколског образовања у један велики конгломерат, као центар за ширење напредних педагошких идеја који регулише систем професионалног образовања наставника. Искуство британских колеџа је веома значајно.

Утврђено је да је садржај професионалне обуке предшколских васпитача у Европи и у Украјини обележен многим заједничким карактеристикама садржаја програма обуке и варијабилности. Професионално усавршавање предшколских васпитача у европским и украјинским институцијама високог образовања укључује проучавање класичних предшколских предмета; мастер студије су фокусиране на стручне и научне области; докторски програми пружају само обуку у домену науке. Важно је напоменути да је садржај програма обуке за предшколске васпитаче на украјинским високошколским установама још шири и даје конкретнију листу академских курсева, што је прилично позитиван тренд. Међутим, професионална обука предшколских васпитача у Украјини требало би да узме у обзир позитивне аспекте европских програма, односно проширивање спектра предмета. Посебно обећавају међународни програми за образовање наставника, који омогућавају наставницима из Европске уније и других европских земаља да добију стручну обуку и потврде (уверења) о професионалном образовању.

Компаративна анализа професионалног усавршавања предшколских васпитача у појединим земљама Европске уније и у Украјини указала је на правце за имплементирање иновативних идеја европског иску-

тва у украјински систем професионалног усавршавања предшколских васпитача: увођење образовних реформи усмерених на прилагођавање процеса професионалне обуке у европским земљама; оптимизовање трајања обуке; унапређење организационе педагошке подршке (проширивање опсега предмета са циљем развијања истраживачке компетентности будућих предшколских васпитача, спремност да се буде професионално активан у мултикултуралном окружењу, компетентност у домену праћења психофизичког развоја предшколске деце); организовање процеса тако што ће бити уведени иновативни облици у опште и постдипломско образовање наставника; унапређивање методологије; промовисање информационо-комуникационих технологија у образовању итд.).

Спроведена студија не открива све проблеме у савременој професионалној обуци предшколских васпитача. Даља истраживања требало би да се заснивају на анализи дидактичких принципа који се односе на конципирање интеркултуралних програма за дипломираног васпитача, мастер студија и докторских студија, доводећи садржај стручног усавршавања васпитача на ниво доктората, проширујући опсег и дефинишући специјализације и профиле професионалног усавршавања предшколских васпитача, уводећи модерне технологије у учење на даљину и слично.

**MODELS AND ORGANISATIONAL CHARACTERISTICS  
OF PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING  
IN SOME EU COUNTRIES AND UKRAINE**

*Natalia Melnyk*

National Aviation University, Kiev, Ukraine

*Natalya Bidyuk*

Khmelnyskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

*Andrii Kalenskyi*

Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine

*Borys Maksymchuk\**

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,  
Vinnitsia, Ukraine

*Nataliia Bakhmat*

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,  
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

*Olena Matviienko*

Dragomanov National Pedagogical University, Kiev, Ukraine

*Tetiana Matviichuk, Valeriy Solovyov*

Lviv state university of physical culture, Lviv, Ukraine

*Nadiia Golub*

Pavlo Tychyna Uman state pedagogical university, Uman, Ukraine

*Iryna Maksymchuk*

Mariupol State University, Mariupol, Ukraine  
Vinnitsia Cooperative Institute, Vinnitsia, Ukraine

*Abstract.* Comparative pedagogical analyses were obtained on the basis of the generalised theoretical results. The aim of the study is to discover theoretical, methodological, didactic principles of a professional training of preschool teachers in the context of socio-political, economic, socio-cultural and pedagogical determinants in

---

\* E-mail: 0674256781@ukr.net

some European Union countries in order to justify the possibilities of introduction of an innovative European experience in preschool teachers' professional training in Ukraine and other countries. The results of comparative pedagogical research on professional development of preschool teachers' in some countries of the European Union are generalised; models were characterised; organisational and pedagogical support for the professional development of preschool teachers in some countries of the European Union was specified; the influence of European integration processes on the modernisation of professional development of preschool teachers in Ukraine and the comparative analysis of systems of professional development of preschool teachers in some countries of the European Union and Ukraine were studied; promising directions were described in the implementation of innovative ideas of the European experience in the vocational education system in Ukraine.

*Keywords:* preschool teacher, professional training, European approach, organisational pedagogical support, European experience.

## INTRODUCTION

The changes in the late 20<sup>th</sup> – early 21<sup>st</sup> century, the integration of the world economy, the active international partnership and cooperation and the trends in development of science, education and culture have led to reconsideration of the contents and the process of preschool teachers' professional training, as reflected in the International Standard Classification of Education (ISCED), adopted by the UNESCO's 36<sup>th</sup> General Conference (2011). In the above-mentioned document, the traditional classification of education levels has included first time a new level, namely the zero level – early childhood education. The European Union implements the European Politics of Childhood and, hence, the new European approach to professional training of preschool teachers in the context of the strategy for life-long learning (Children in Europe, 2008), the Bucharest Communiqué “Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area” (2012), the Incheon Declaration “Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All” (2015), etc.

The Ukrainian education has a significant theoretical basis in the field of preschool pedagogy and practice, the roots of which reach ancient Ukrainian traditions: education and development of children of early and preschool age (Ushynskiy, 1974), pedagogy of kindness (Ziaziun, 2000) and pedagogy of heart (Sukhomlynskiy, 1976a, 1976b). The Ukraine's integration into global and European educational areas has urged the educators to establish new objectives related to the need for theoretical understanding of the trends in professional training of preschool teachers at the state level (“Pro natsionalnu prohramu “Dity Ukrainy” (The National Programme “Children in Ukraine”) (1996), Pro Natsionalnu stratediiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku (On the National Strategy for Education Development in Ukraine until 2021) (2013), the Laws of Ukraine “Pro okhoronu dytynstva” (On the Protection of Childhood) (2001), “Pro doshkilnu osvitu” (On Preschool Education)



(2001), “Pro vyshchu osvitu” (On Higher Education) (2014), “Pro osvitu” (On Education) (2002), etc.), which are aimed at providing high-quality professional training for preschool teachers, who strive for creative self-realisation, personal and professional development (Halaidiuk *et al.*, 2018, Melnyk, 2016; Maksymchuk, 2016a; 2016b; Maksymchuk *et al.*, 2018).

Modern approaches to professional training of future preschool teachers in the context of European integration were highlighted by Chekan (2014), Havrysh (2013), Kidina (2012), Lutsenko (2012), Ponimanska (2015), Stepanova (2011), Zahorodnia & Titarenko (2010), Zdanevych (2014).

The realisation of the new strategy for professional education, which is primarily based on the principle of lifelong learning in the aspect of preschool teachers’ professional training is connected with creative implementation and development of innovative European experience of high-quality professional training for preschool teachers, expansion of students and educators’ academic mobility, integration into the global market of educational services, development of international cooperation in fundamental and applied researches. The practice in professional training of preschool teachers in some European countries (Germany, France, Great Britain) is promising and very valuable. Therefore, the study of these countries’ experience is relevant because they are recognised as highly developed, leading countries, with generally accepted traditions and high-quality indicators in teacher education. The study on the experience of the European Union countries involved in comparative pedagogical analysis reveals the mutual influence of the national and European educational processes, suggests an important benchmark for adjusting the Ukrainian state education policy.

Complex comparative studies on teacher education in Europe are of a great scientific interest, as they are devoted to competency-based approach to the modern system of preschool teachers’ professional training in Germany (Sulyma, 2012, 2015), theoretical and methodological principles of preschool teachers’ professional training in European countries (Oliinyk, 2016), professional training of teachers in the European Union (Pukhovska, 1997), development of postgraduate teacher education in European Union countries (Synenko, 2002). Krystopchuk’s research (2013) deserves special attention, since it presents a fragmentary analysis of preschool teachers’ professional training in Germany, France and Great Britain. However, it justifies only the procedural aspect of the problem.

Ukrainian pedagogical researches on education systems in foreign countries prove that the Ukrainian pedagogy lacks a holistic, systematic, fundamental study of theory and practice of preschool teachers’ professional training in European Union countries under various socio-pedagogical conditions, at various educational levels in the context of its practical value and the purposefulness of using innovative ideas. By studying the documentary and psycho-pedagogical sources one can conclude that most of foreign scholars justify the problem of preschool teachers’ professional training in European

Union countries. The problem of preschool teachers' professional training in some European Union countries was covered by German scholars (Bauer *et al.*, 2012; Kotthoff & Denk, 2007; Terhart, 2003); French scholars (Dajez, 1994; Bernard, 2015; Fraisse, 2010; Kyvik, 2009); British scholars (Barton, 2003; Furlong, 2005; Terhart, 2003; Whitty *et al.*, 1997). A particular attention should be paid to thorough works (Caena, 2011; Cameron & Moss, 2007; Moss, 2008; Neuman, 2005; Oberhuemer, 2011; Ostinelli, 2009, Gonzalez & Wagenaar, 2003), which provide comprehensive views on professional training of preschool teachers in Europe.

Indeed, it is necessary to analyse the concepts of preschool teachers' professional training to authenticate their understanding in Ukrainian and European pedagogy. It should be noted that the European psycho-pedagogical literature considers the concept of preschool teachers' training as a pedagogical activity in two aspects, namely "professional preschool teachers' training" and "vocational preschool teachers' training". It is essential to differentiate such concepts as "professional" and "vocational", "education" and "training". Therefore, it is imperative to specify the authentic content of the terms in the concept of "preschool teachers' professional training".

There are two conceptual approaches to their interpretation:

- according to differential approach, the concepts are characterised by different hierarchical interpretation since a profession is a category that has a higher status than a vocation. All professions are mainly professional activities, but not all activities are professions (Slagstad, 2008);
- according to a synonymous approach, the concepts of "vocation" and "profession" are interpreted as synonymous terms, and the concepts of "vocational" and "professional" training are terminologically opposed to the definition of "education" in the context of general education.

The first definition relates to the problems in professional degree education. When it comes to the development of secondary general and vocational education, the concepts of "vocation" and "profession" are synonymous (Young & Raffe, 1998).

Considering the fact that the current study comprehensively analyses professional training of preschool educators in some European Union countries at the example of different institutions (professional education institutions), it is useful to apply the first differential approach and use the term "professional training".

Moreover, it is vital for this research to clarify the contextual content of the terminological concept of a "preschool teacher". According to Adams (2008), there are different definitions referring to a profession of the individuals involved in preschool education and the terms vary according to the country where these individuals are employed, to the type of services they provide, to

the qualifications they possess and to the functions they perform: “teachers”, “teacher assistants”, “educators” or “family tutors” with many interpretations of professional characteristics. Oberhümer, the leading researcher and expert on the SEEPRO project 2006–2009 “Systems of Early Education in Europe and Professionalisation in Europe”, has united all the above-mentioned terms under the umbrella term of “practitioner” (professionals, current preschool teachers) and used it to denote both males and females working in the European system of preschool education, which involves the institutional (formal) and non-institutional (non-formal, family) components of the preschool education system (Oberhümer, Schreyer & Neuman, 2010). Oberhümer (2010) believes that the use of such terms is associated with the designation of a wide range of professions in preschool education and that, therefore, they are rather generalised in European pedagogical theory. In the context of the current research, it is crucial to use the term “preschool teacher”, since the term “professional” is not correlated with the Ukrainian classification system of professions (the decree “Pro zatverdzhennia kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii (posad) pedahohichnykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv navchalnykh zakladiv” (On the Approval of Qualification Characteristics for Professions (Positions) of Teaching Faculty in Educational Institutions”) (*Pro zatverdzhennia kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii*, 2013; The Classifier of Professions, 2010).

Based on the given analysis, our understanding of the term “preschool teachers’ professional training” is a strategically complex multifunctional process of a continuing professional pedagogical education, which is generally based on the competency-based education paradigm and therefore ensures the development of a professional competency of those individuals, who are directly involved in the field of preschool education and organise educational activities for children from birth to school age, as well as those individuals, who have obtained a degree, which will provide them with an official right to engage in such activities in different types of preschool institutions.

Based on theoretical generalisation of the results obtained from a comparative pedagogical analysis, *this research aims to reveal* methodical principles of preschool teachers’ professional training in the context of models and organisational characteristics of preschool teachers’ professional training in some European Union countries to justify the possibilities of implementing innovative European experience in professional training of preschool teachers in the system of higher teacher education in Ukraine and other countries.

## METHODS

As far as methodological approaches to the problem of preschool teachers’ professional training in the EU countries are concerned, this research referred to a set of interrelated sets of approaches identified by Melnyk (2016), i.e. the basic ones (dialectic, systemic and integral, systemic and historical, syner-

getic), the paradigmatic ones (cultural, axiological, paradigmatic and acmeological) and the instrumental ones (comparative, hermeneutical, parametric, interval, narrative and thesaurus-based). The instrumental approach to identifying models and peculiarities of preschool teachers' professional training in the EU countries was defined as the main one.

The key specific method of the research is a comparative pedagogical analysis, which is an integrated method encompassing a set of research tools aimed at identifying common and distinct points in the pedagogical objects that are compared (Stashevskaya, 2016). Given that the description of this method is partially presented in the context of the comparative approach implementation, it should be noted that one of the effective means of comparative analysis is a binary comparison or a binary analysis, which ensures "a profound and detailed comparison of the two countries' education systems, which correlates the problems of education with the broad historical cultural and socio-political context (Wulfson & Malkov, 2003, p. 55). Wulfson identified two types of binary comparison as follows: the first type – a comparison of the national and a foreign general education systems; the second type – a comparison of two foreign countries' education systems (Wulfson & Malkov, 2003: 55).

A comparative pedagogical research is impossible without the application of *the method for studying factual material*, namely without the study of legal documents, pedagogical documentation, educational and methodological literature, statistical data (Sokolova, 2014).

Taking into account B. Holmes's statement that researchers engaged in comparative studies should independently develop the methodology for comparing education systems of different countries (Holmes, 1985), the current research differentiates scientific approaches according to the stages of the comparative study implementation.

### *Models and organisational peculiarities of preschool teachers' professional training in some European Union countries*

In Europe, a broad panorama of teacher training models has been developed: in some countries, only one model operates, while others have several coexisting ones. Each of them has its advantages and disadvantages, but under certain conditions any model can be characterised by a set of advantages, for example an effective model based on an interdisciplinary curriculum which integrates general and disciplinary subjects and harmoniously coordinates academic education and practical training.

The system of teacher education in any country functions within a certain model (from the Latin *modulus* – a measure, a sample). The concept of "model of education" refers to the ways of organising education, which are developed on the basis of the state and public approaches to their functioning. Specifying this concept, it should be noted that "model of education" is

a schematic representation of educational practice in general or fragmentarily. There are three types of educational models, namely a descriptive one (which reflects the main content, structure, the main elements of educational practice), a functional one (which reflects the system of education and its links with the social environment), a prognostic one (which demonstrates a theoretically grounded position of educational practice). The model of professional training is seen as a complex system of measures, which is organised and regulated by the state and aims to provide a high-quality efficient training of specialists in a particular industry in order to ensure a high level of professional performance.

The functioning of models for preschool teachers' professional training in some European Union countries is provided by a network of *professional training institutions* or training institutions: a network of educational institutions that provide general teacher education and pre-professional training of preschool teachers (for example, professional education institutions, professional schools, institutes, academies, universities, university colleges, centres for professional education, centres for practical training, etc.).

Based on the study of Cameron and Moss (2007), European countries mostly implement two different approaches to training preschool teachers: a generic approach and a specialist approach. The generic approach teaches preschool teachers to apply holistic approach to working with preschool children, which prepares future preschool teachers for an interactive approach, situational and relational (behavioural) aspects of work rather than for a mere performance of specific tasks (like those defined in the curriculum). The teachers who are trained according to this approach are usually well-qualified and can work in different institutions (for example, at the Certified Early Years Teachers (CEYT) in the UK).

According to the specialist or alternative model, professional education of preschool teachers is differentiated, namely professional training and qualifications are aimed at preparing for work with specific age groups of children in certain institutions (kindergartens, nurseries, preschool institutions, etc.). In some European Union countries, preschool teachers often work together with teacher assistants, whose professional status and competencies are lower (and in some cases, they do not have formal qualifications in general).

Based on Melnyk's study (2016), some European Union countries have several models of professional training of preschool teachers, i.e. consecutive, parallel and blended (special, alternative, differentiated) trainings.

In Germany, professional training of preschool teachers is based on the consecutive model and is divided into two stages: the first stage (academic study) results in taking the first state examination; the second stage implies professional practice (German terms "Vorbereitungsdienst", as well as "Referendariat" and "Seminarzeit"), which ensures some internships. Both stages are closely linked, monitored and consistent with the rules and requirements for professional teacher education issued by the Ministry of Education in each

federal state. The first stage lasts at least 32 weeks with 12-week holidays, consists of mastering the subjects of general pedagogy, methodology and psychology, is university-based and results in the First Staatsprüfung or Erstes Staatsexamen. The second stage involves pedagogical professional training of future preschool teachers in educational institutions, where they gradually learn how to organise the education process in a group following the instructions of an experienced and qualified teacher. It lasts at least 18 months and results in the Second Staatsprüfung or Zweites Staatsexamen. Upon completion of the first or the second cycle of a professional training, future preschool teachers are given various documents with relevant qualifications (a specialist in a preschool institution, a preschool education specialist, a special education teacher and a social work specialist, a social tutor, etc.).

With the adoption of a new system of preschool and primary education during 1991–1992, the French model of professional training for preschool teachers and primary school teachers has become integrated, and it is presently conducted in pedagogical universities. It lasts five years, during which future preschool teachers acquire education based on the combination of theory and practice. Such combination involves developing future graduates' readiness for professional mobility and flexibility within the framework of career development (having acquired practical experience at a preschool institution during pedagogical practice, future preschool teachers may change their qualification to a primary school teacher and vice versa – future primary school teachers may choose a career in preschool education).

Professional training of preschool teachers in Great Britain preserves its national traditions and is generally implemented in one of the two ways: (1) the consecutive and parallel model of professional training of preschool teachers, who obtain the Early Years Teacher Status (EYTS) after mastering the course at the Early Years Initial Teacher Training (EYITT) and may follow one of the following educational routes: graduate entry, undergraduate entry, assessment only; (2) the alternative model of teacher education implies that those individuals who work as preschool teacher assistants may obtain the Postgraduate Certificate in Education (PGCE), undergo school-centred initial teacher training (SCITT) or master School Direct courses and subsequently obtain full-time professional training through the UCAS Teacher Training.

It has been specified that the models of preschool teachers' professional training in some European countries are implemented in professional education institutions, namely universities or colleges, which are responsible for professional training of specialists in a particular field. The main functions of preschool teacher training institutions are the following: conducting researches (teaching, scientific, philosophical, creative, critical activities of colleges and universities), teaching students (general scientific education of students and their training for professional activities) and meeting social demand (fulfilling the needs of the society by promoting education among the population).

It has been found that the content of the education process at French, German and British universities is influenced by the following factors: the aim of preschool teachers' professional training (developing professional pedagogical competency), professional profiles (specialisations) and specific objectives (the profiles of professional competency), the content and the functions of professional activity, the type (upper vocational school, institute, university, college) and the form of property of the educational institution (state, private, municipal), where the preschool teacher will study and work (preschool institutions); the level of qualification (bachelor's, master's, doctorate degrees), autonomous university, professional level of faculty members and academic administration. These factors influence the content of educational activities in accordance with the principles of preschool teachers' professional training. Theoretical analyses of educational documents (34 curricula, 22 programme specifications, 62 syllabi), which contain the information on the duration of training, academic courses, theoretical issues, the number of credits, requirements for student knowledge, types of educational activities, assessment forms and relevant criteria for assessing professional knowledge has shown that professional training of future preschool teachers encompasses a wide range of theoretical and practical issues. Bachelor programmes last three or three and a half years (180 and 210 ECTS), whereas master and doctorate programmes require from 210–240 to 320 credits. They are characterised by the division into the content blocks (fundamental, practical, specialised) with the specification of their target orientation. It must be noted that future specialists study the complex issues of preschool classroom organisation and management. Special attention should be paid to the subjects aimed at ensuring intercultural communication and social partnership in its various manifestations, namely, intercultural and interreligious education, development of children with special educational needs, etc.

It is determined that each module of bachelor, master or doctorate programmes includes lectures, seminars, workshops and practical classes, training sessions, participation in scientific conferences, research projects, micro-teaching, independent work, course papers, scientific reports, organisation of "speed-trainings", seminars, mini-conferences, scientific student conferences, workshops on individual subjects (arts, music, physical education, mathematics, etc.).

It is argued that practical training plays a rather important role, since students perform a set of educational tasks aimed at developing professional skills, enhancing the experience of interaction with children and their families. The university determines the duration of practical training. Thus, it mainly covers from one (the first year of study) to three (the final years of study) semesters. An important aspect in professional training of preschool teachers is practical training in the centres for practical and transcultural training at universities. It must be noted that practice abroad is recognised as relevant and productive and is initiated and highly supported by higher education institu-

tions. Each student is assigned a tutor or a coach from among the employees of a preschool institution or a centre for practical training, who supervise professional activity of future specialists. Upon completion of the practical training, they are provided with a detailed description of their professional competency development and recommendations for further improvement of their professional skills.

The outlined models of the professional and postgraduate education in some European Union countries are realised through a broad and diverse network of professional training institutions in the general system of teacher education. It should be noted that professional training institutions include a network of professional education institutions that provide general teacher education and pre-professional training of preschool teachers (professional schools, institutes, academies, universities, university colleges, centres for professional education, centres for practical training, etc.).

According to Krystopchuk's (2013) research, teacher training of future specialists in European Union countries is provided by the following types of higher education institutions:

- teacher colleges that are independent educational institutions (typical institutions in the German network of teacher training) or structural units of pedagogical universities (the Netherlands, Romania) or specialised colleges with academies (Bulgaria, Lithuania);
- pedagogical institutes that provide teacher training in different fields (in the UK – four-year institutes, one-year institutes of pedagogy at universities);
- higher pedagogical schools that are typical in Germany and France and provide multidisciplinary teacher training, ranging from preschool teachers to professional training for retraining;
- universities – higher education institutions, which provide professional training in different fields;
- pedagogical academies in Germany and partly in Austria.

A structural analysis of the models of professional training for preschool teachers in some European Union countries showed that the network of educational institutions providing professional training of preschool teachers in Europe is characterised by variability (gymnasiums, higher schools, higher pedagogical schools, professional schools, colleges, institutes, etc.) and differentiation (formal or non-formal depending on the qualification). This diversity is a distinctive feature not only within the state but also at the regional level (for example, the network of institutions in Germany) and is linked to the peculiarities of the requirements for professional trainings. In addition, regional departments of public administration in the field of education are authorised to establish additional local requirements and recommendations for realisation of professional teacher education.



Based on professional profiles of preschool teachers in Europe distinguished by Oberhuemer (2010), the network of educational teacher education institutions in some European Union countries can be classified into three groups according to their professional qualifications of pre-school teachers: (1) institutions of pre-professional university training; (2) institutions providing general professional training; (3) institutions of postgraduate education.

The strategy for pedagogical universities development in some European Union countries aims to create a clearly structured network of educational institutions for professional teacher training, which should be characterised by variability of types (higher schools, higher professional schools, higher pedagogical schools, colleges, institutes, universities), forms of ownership (state, private, religious, public), training duration (from one to five to six years), offer of different academic degrees (bachelor, master, doctor) and multidisciplinary study programmes, which have similar names and content modules.

Based on the systematisation of the network of educational institutions providing general and postgraduate professional training for preschool teachers, it can be noted that the German and British systems of pre-professional teacher education offer different qualifications. In Germany, these are higher schools (professional schools) and in the UK – pre-professional teacher education and pedagogical practice, which involves high school students. Moreover, as shown by the analysis of the professional teacher training in separate German states and according to one of the three models of professional teacher training in the UK, one can be accepted to a pedagogical university provided that one has undergone such practice and obtained an official document. Such training provides not only professional orientation, but also professional self-determination and the first steps towards the professional growth from the upper grades of the secondary school.

Therefore, there are several models of professional training for preschool teachers in the European Union countries. Germany implements a consecutive model and France prefers integrated model (consecutive and parallel models combined). The UK offers a mixed model (consecutive, parallel and alternative). The said models of professional training for preschool teachers in Europe are substantially complemented with postgraduate education, which is intended to ensure the implementation of the European concept of professional development and life-long learning.

### *Comparative analysis of preschool teachers' professional training in some European Union countries and Ukraine*

In general, professional training of preschool teachers in the Ukrainian system of teacher education is conducted at an adequate level. Various aspects have been modernised and reformed: the conceptual aspect, which includes the tendencies towards intensive integration of Ukraine's higher education into the European Higher Education Area, as well as the introduction of Eu-

ropean (competency-based, acmeological, personality-oriented) approaches to professional training of preschool teachers and other specialists in preschool education; the structural aspect, which, as a result of Ukraine's joining the Bologna Process, respectively implies decentralisation of institutions providing professional teacher training and reorientation to a tricycle system of professional training (bachelor, master, doctorate programmes). Presently, modernisation of teacher training in the context of preschool education in Ukraine consists of introducing the main instruments of the Bologna process into the education process, including the European Credit Transfer System (ECTS), diploma supplements, the profiles of the national qualifications framework for higher teacher education, as well as the final introduction of consecutive teacher education in accordance with the European requirements, etc.

Specificities of preschool teachers' professional training in some European Union countries are laid in:

- sustaining the education process based on scientifically justified approaches and conceptual foundations formulated in the European legal documents (introducing the education standards based on the National Qualifications Framework agreed with the European Qualifications Framework);
- incorporating the legal standards and requirements for professional competency and qualifications of preschool teachers transforming the models of obtaining qualifications related to preschool education constantly and dynamically;
- enhancing the level of preschool teachers' qualifications through prioritising master's degree;
- designing the programmes of professional training of preschool teachers based on the blocks of subjects aimed to form preschool teachers' readiness and motivation for continuing professional development.

Thus, there are some positive aspects in the practice of European higher education institutions that can be adjusted and implemented in Ukraine. To this end, we will present the results obtained by the comparative research conducted by a group of specialists from Ukrainian and European universities led by N. Melnyk in Ukrainian and European higher education institutions in the period from 2012 to 2016 (Melnyk, 2016).

The justified and distinct methods of the comparative research on professional training of preschool teachers in European Union countries and Ukraine made it possible to differentiate two criteria of a comparative analysis and their indicators, which include studying the models and organisational characteristics of preschool teachers' professional training in different institutions (of formal, non-formal and informal education) (Table 1).

*Table 1: Criteria and characteristics of a comparative analysis on professional training of preschool teachers in some European Union countries and Ukraine*

Criteria	Manifestations (characteristics, indicators)
Structural peculiarities of the system of preschool teachers' professional training (structural aspect)	It includes structural characteristics of the whole system of preschool teachers' professional training in some European countries: the administration, a network of professional education institutions (higher education institutions, centres for professional development and advanced training, professional associations, etc.)
Procedural peculiarities of preschool teachers' professional training	It is characterised by specificities in implementing general professional training, retraining and professional development of preschool teachers under the conditions of various forms of education (formal, non-formal, informal), content, methods and means of professional education.

According to the first criterion, Table 2 shows the network of teacher education institutions, which provide professional training in preschool education in some European Union countries (Germany, France and Great Britain).

*Table 2: The network of professional education institutions offering professional training in preschool education in some European Union countries and Ukraine*

European Union countries	Ukraine
<p><i>Germany</i>: vocational colleges and schools, gymnasiums, upper teacher training schools equated with universities, pedagogical institutes, professional academies and universities;</p> <p><i>France</i>: teacher colleges, institutes for university teacher training;</p>	<p>Teaching at specialised schools and colleges, institutes, universities, institutes for advanced training, institutes for post-graduate education</p>
<p><i>Great Britain</i>: institutes, colleges, research institutes and universities, university colleges, Department for innovation, universities and skills;</p> <p><i>Germany</i>: centres for advanced training (teacher centres), regional professional academies for social pedagogy, the Wilhelm Büchner Hochschule in Darmstadt, the German Institute for Distance Learning and urban institutes for advanced teacher training;</p> <p><i>France</i>: higher education institutions offering professional training for educators, institutions for additional teacher education and the national centre for pedagogical documents, regional centres for pedagogical documents.</p>	<p>research institutes, centres for advanced training, centres for practical training</p>

*Source*: systematised by the authors on the basis of the analysis on the functioning of professional trainings in preschool education in some European Union countries and Ukraine

The wide network of educational institutions in Europe provides greater opportunities for obtaining qualifications in preschool education at different educational levels and areas of professional training. This diversity affects the pluralism of preschool teacher training programmes, even within an individual country, which is negatively reflected in the process of unification and standardisation of higher education as defined by the provisions of the Bologna Declaration.

The second criterion in forms of education is the *forms of preschool teacher professional education in some European Union countries and Ukraine*. Based on the systematic analysis on the functioning of professional training in preschool education in some European Union countries and Ukraine it was noted that there were 3 main forms of professional education: *formal education* (institutionalised education, purposefully planned with the participation of state organisations and state-recognised private institutions, which collectively form the system of formal education of the country); *non-formal* (insti-

tutionalised education, purposefully planned by a person or an organisation providing educational services. A characteristic feature of non-formal education is that it is an addition and /or alternative to formal education throughout the life of an individual); *informal* purposeful and carefully planned but not institutionalised forms of training are less organised and structured than formal or informal education. In EU countries the ways of getting the professional education of a preschool teacher are more variable and the process of acquiring the profession is more flexible.

A comparative analysis of the procedural aspect (organisational and pedagogical support) of preschool teachers' professional training in some European Union countries and Ukraine shows the results obtained from the comparison of curricula contents (academic courses, their names and overview), leading forms and methods. The curricula and programmes for training bachelors (3-4 years of study) and masters (2 years of study) as the priority educational levels in education of future preschool teachers were analysed. According to the provisions of the Bologna Declaration, these degrees are basic and a minimal requirement for developing professional competency of preschool teachers. The comparative analysis was conducted on the 2015–2016 curricula.

The content of preschool teachers' professional training in some European Union countries consists of general pedagogical subjects, namely, the history of education, pedagogy, psychology, the education process organisation, education policies, social pedagogy, intercultural and transcultural pedagogy, etc.; professional subjects – preschool education, different preschool teaching methods, preschool classroom organisation and management; general subjects – philosophy, history, state formation and law, foreign languages, etc. The content of preschool teachers' professional training in some European Union countries is determined by the tendency towards reorganising current curricula, as well as towards developing new ones, diversifying the types of professional training based on the introduction of professional qualifications.

The curricula of Ukrainian preschool teachers' speciality could be broadened by different subjects: *at the bachelor level*, these may include Diagnostics and Scientific Methods; Interviews, Learning and Parent Counselling; Development and Quality Assurance in Establishments; Legal and Economic Contexts; Health and Nutrition; Diagnosing Social Behaviour; Multilingualism, Migration and Intercultural Relations; Prevention: Socialization Management and Transformation in Groups; Early Development; Mother School; Education of Immigrants' Children; Philosophy of Education; Specific Socioeconomic and Cultural Problems in Region; The History of Education; Educational Objectives; Professional Development; Learning and Skills Development; Curriculum and Knowledge Policy; Assessment in Education; Reflective Practice and Learning Skills; Preschool Education Curriculum; Creating a Learning Environment; Meeting Child's Needs; Professional Agencies and Multivectorness of Professional Development. *At the master level*, the curricular could be broadened by Child and Preschool Childhood; Professional Development;

Developmental Environment; Developmental Education; Child and His/Her Rights and *at the doctorate level* – Fundamentals of Psychological Expert Evaluation in Education (Melnyk, 2016).

Within the procedural block of preschool teachers' professional training, a particular attention should be paid to the identification of forms and methods among which there is a wide range and variability of procedural aspects in professional education of preschool teacher. The forms, methods and means are included into the integral process of the development of preschool teachers' professional competency and in EU countries have shown some positive dynamics. Therefore, it can be stated that the system of preschool teachers' professional training in Ukraine is characterised by relevance, validity and competitiveness. However, the following forms of the education process organisation can be enriched and expanded: a series of lectures involving current preschool teachers, lectures about talk shows, practical lectures, training lectures; practical classes with the participation of media representatives – *micro-teaching, speed-trainings and workshops; participation in conferences*; various types of *practical training* – practice in professional communication, practice in assessment and diagnostics in preschool education.

The following methods are considered to be innovative and are widely used in European higher education institutions: analysis of theoretical concepts presented in verbal examples in the process of studying at university or higher school; demonstration of educational concepts on the examples of fiction or films related to educational activities; analysis and interpretation of one's own video materials; verification of independently developed theoretical concepts by means of experimentation; micro-teaching in the process of professional training; analysis and reflection on one's own experience of pedagogical activity; methods of personalised and problem-based tutor training; reflection, exchange of opinion with other students from "reference" groups, the "from theory to practice" method, communication, work in snake-, ruler- and carousel-shaped groups; conduct of scientific researches, problem search method. The most relevant tools are Information and Communication Technologies – multimedia interactive whiteboards, distance learning based on the Moodle platform, subject-specific video blogs and video blogs run by lecturers, interactive communication through the means of information communications – smartphones, Skype, etc.; audio-visual teaching aids – diafilms with audio, films and film clips.

## DISCUSSION

The analysis of professional training models still does not explain a number of controversial issues. So, despite a broad spectrum of models and requirements for professional training of preschool teachers, German scholars indicate that professional training of preschool teachers in Germany is of lower quality in comparison to France. In France, for example, there is an equality of high qualification requirements both for professional training of preschool teachers and primary school teachers. The competency-based approach defined in the “Standards of teacher education” (2002) is an important aspect in improving qualification requirements for professional training of preschool teachers in Germany. Thus, according to the document, the teacher is held to master competencies such as: planning, organisation and implementation of the education process in educational institutions; organisation of an educational developmental environment which should provide conditions for a comprehensive cognitive development of children; development of children, pupils and students’ skills in self-directed study; knowledge of sociocultural aspects in children’s life and ability to implement an individual approach to every child; creation of relevant conditions required to ensure self-determination of students and children, development of their value attitudes; ability to solve conflicts; diagnostics of conditions and peculiarities of the education process organisation, counselling of children and parents, cooperation with families; realisation of objective evaluation; proper attitude towards professional requirements and their implementation: awareness of responsibility for one’s own career and self-development; planning, organisation of professional development and lifelong learning; planning, organisation and implementation of various projects.

As rightly noted by Viebahn (2003), cognitivism in vocational training of preschool teachers in Germany manifested itself as a general academic approach to German teacher education. The author emphasises expediency and relevance of academic teacher education and points out to the fact that it is determined by high academic standards, transferred into a single discipline focused on the curriculum for teachers. However, Viebahn (2003) indicates that recent researches lead to the need for a more flexible approach to professional training based on modular training programmes with a greater focus put on a practical orientation of teacher education – acquisition of professional competences. In this regard, some European researchers (Snoek, Fino & Halstead, 2003) state that there is a need to shift from an idealistic (academic) approach to socially coherent (joint) interaction, to make the curriculum content more pragmatic (competency-based) and individualised (flexible). The above-mentioned aspects determine the trends in the concept of preschool teachers’ professional training in Germany.

Viebahn (2003) indicates that the German system of teacher education as an integral component of professional training and qualification quality is academically oriented. The qualification requirements for teachers' master training are presented in the research by Machynska (2013). The researcher states that nowadays German universities use two parallel learning structures: a two-cycle bachelor's or master's degree systems, as well as a curriculum resulting in a master's degree. The German Framework Act for Higher Education has been amended in order to establish minimum requirements for the implementation of the Bologna Declaration, so that they can be considered as those supplementing the national education system and, consequently, German higher education institutions of Germany were granted the right to choose. Professional training was provided based on classical (German) and new (European) approaches to bachelor and master training. Bachelor and master programs are divided into modules, which include lectures, seminars, practical training. These programmes include an academic load of 6 to 10 hours a week. Each module implies obtaining credits. To complete such training, one must gain a certain number of credits.

It must be noted that the following factors have influenced the development of qualification requirements for preschool teachers in France: the dissemination of pan-European trends in the development of teacher education content and the related reforms of 1989; the integration of France and other European countries into the European Higher Education Area, cooperation with European organisations and participation in joint educational programmes for the exchange of specialists and students; the adopted concept of life-long learning, which ensures competitiveness and mobility of teachers.

Despite the diversity of administrative structure and functioning of the three models of professional training, the qualification requirements for preschool teachers in the UK are characterised by similarity and integrity. As Bertram & Pascal (1999) mentioned, the professional competencies, training content, development and improvement of professional profiles are top priorities in the country. According to Meisels (1994) and Moss (1999), until recently, bachelor graduates obtained a qualification of early years' teacher with QTS status. However, after the introduction of the new legal framework of the curriculum in 2008 and the development of a new qualification of a preschool teacher (the teacher in multidisciplinary children centres) significant changes occurred in the requirements for professional status of preschool teachers working in the non-governmental sector. According to the recently adopted standards for professional competency of preschool teachers, the individual who ensures development, education and training of children aged between 3 and 5 must complete at least a third level of education according to the International Standard Classification of Education. These standards require that preschool teachers should be aware of and understand the goals, principles, and objectives of teaching in relation to the six core areas identi-



fied in the Curriculum Guide for the Foundation Stage (European Commission Directorate-General for Education and Culture, 2011).

Therefore, the analysis of various components of professional training for preschool teachers in some European Union countries shows that the main qualification requirements for such training are its implementation in three stages – obtaining a bachelor's degree, a master's degree, a doctor's degree (it is obtained only by those graduates who have completed master in research programmes and chose a scientific career). A bachelor's degree can be provided either on the basis of a direct admission to the educational institution providing professional training of preschool teachers or by taking into account previous experience (for example, an in-service training is mandatory in Germany).

In European Union countries, the adherence to national traditions and peculiarities of higher teacher education combined with new standards is an important component of a professional training for preschool educators. The study of qualification requirements for preschool teachers in Europe proves the diversity of their typology and specificity of development. Their characteristics show that there is an essential difference not only between the levels of teacher education (academic education – junior specialists, bachelors, masters, doctors) and a professional training (based on previous practical experience) necessary for working with preschool children, but also between professional profiles of preschool teachers: the UK – an early childhood teacher, a qualified (or certified) preschool teacher; Germany – a preschool teacher, a preschool and primary school teacher, social teacher, social education teacher; France – a preschool teacher, a children's nurse.

## CONCLUSIONS

In the results of this research, it is specified that there are presently several models of professional training of preschool teachers, namely, consecutive, parallel and blended (special, alternative, differentiated). In Germany, professional training of preschool teachers is based on the consecutive model and divided into two stages: the first stage results in the First Staatsprüfung or Erstes Staatsexamen, the second stage – the Second Staatsprüfung or Zweites Staatsexamen. Professional training of preschool teachers in Great Britain preserves its national traditions, reveals consecutive and parallel models of preschool teachers' professional training or is realised on the basis of the alternative model of teacher education. The French model of professional training for preschool teachers and primary school teachers has become integrated, and it is now being conducted in pedagogical universities (it lasts five years).

The functioning of teacher education models in the context of preschool education is provided by the wide network of educational institutions that differ by type (higher education institutions, upper vocational schools, upper pedagogical schools, colleges, institutes, universities), forms of ownership

(state, private, religious, public), duration (from one to five or six years) and offer different degrees (bachelor's, master's, doctorate degrees) and multidimensional and multi-aspect programmes and yet are characterised by similar names and content modules.

Some promising trends in implementing innovative ideas of European experience in professional training of preschool teachers in Ukraine were defined. It is necessary to expand the network of educational institutions for preschool education in Ukraine with alternative institutions (for instance, German vocational or professional schools of educators (technical schools of social pedagogy); technical schools, upper vocational schools, higher pedagogical schools, vocational training and retraining centres, centres for transcultural pedagogy, which are rather common in European countries, regional professional academies of social pedagogy, private part-time schools. It is possible to follow the analogy of French experience and to unite all educational institutions offering professional training in preschool education into one large conglomerate, as a generating centre for advanced pedagogical ideas, which regulates the system of professional teacher education. British university colleges are of great interest.

It is found that the content of preschool teachers' professional training in Europe and Ukraine is characterised by many common characteristics regarding the contents of training programmes and their variability. Professional training of preschool teachers in European and Ukrainian higher education institutions includes studying preschool classical block subjects; master programmes are focused on professional and scientific areas; doctorate programmes provide only scientific training. It is important to note that the content of training programmes for preschool teachers in Ukrainian higher education institutions is even broader and provides a more specific list of academic courses, which is a rather positive trend. However, professional training of preschool teachers in Ukraine should take into account positive aspects of European programmes, i.e. to expand the range of professional subjects. International programmes on teacher education are particularly promising, as they allow teachers from the EU and other European countries to obtain professional training and certificates of professional teacher education; optimisation and enhancement of organisational pedagogical support.

A comparative analysis of preschool teachers' professional training in some European Union countries and Ukraine has identified promising directions for implementing innovative ideas of European experience into the Ukrainian system of preschool teachers' professional training: introducing educational reforms aimed at adjusting the process of professional training to practices in European countries; optimising the duration of training; optimising and enhancing organisational pedagogical support (expanding the range of subjects aimed at developing research competency of future preschool teachers, readiness for professional activity within a multicultural environment, competency in objective monitoring of pre-schoolers' psychophysical

development); enriching and diversifying the education process organisation with innovative forms in the context of general and postgraduate teacher education; expanding methodology; promoting the ICTs, etc.).

The conducted study does not reveal all the problems in modern professional training of preschool teachers. Further researches should consist of justifying didactic principles in order to develop intercultural bachelor, master and doctorate programmes, specifying the content of preschool teachers' professional training at doctorate level, expanding the range and defining specialisations and profiles of preschool teachers' professional training, introducing modern technologies into the organisation of distance learning, etc.

МОДЕЛЕЙ И ОРГАНИЗАЦИОННЫХ  
ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
ДОШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ГЕРМАНИИ, ФРАНЦИИ,  
ВЕЛИКОБРИТАНИИ И УКРАИНЕ

*Наталья Мельник*

Национальный авиационный университет, Киев, Украина

*Наталья Бидюк*

Хмельницкий национальный университет, Хмельницкий, Украина

*Андрей Каленский*

Институт профессионально-технического образования Национальной академии педагогических наук Украины, Киев, Украина

*Борис Максимчук*

Винницкий государственный педагогический университет имени  
Михаила Коцюбинского, Винница, Украина

*Наталья Бахмат*

Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко,  
Украина

*Елена Матвиенко*

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,  
Киев, Украина

*Татьяна Матвийчук, Валерий Соловьев*

Львовский государственный университет физической культуры, Украина

*Надежда Голуб*

Уманский государственный педагогический университет имени  
Павла Тычины, Украина

*Ирина Максимчук*

Мариупольский государственный университет, Мариуполь, Украина  
Винницкий кооперативный институт, Винница, Украина

*Аннотация*

Основываясь на теоретическом обобщении результатов сравнительного педагогического анализа, целью исследования является выявление теоретических, методологических и методических принципов профессиональной подготовки дошкольных учителей в контексте социально-политических, экономических, социокультурных и педагогических детерминант в Западной Европе, чтобы

оправдать возможности внедрения инновационного западноевропейского опыта профессиональной подготовки дошкольных учителей в систему высшего педагогического образования в Украине и других странах. Обобщены результаты сравнительных педагогических исследований по профессиональной подготовке учителей дошкольников в Западной Европе; модели охарактеризованы, исследована организационная и педагогическая поддержка профессиональной подготовки дошкольных учителей в указанных странах; изучено влияние процессов европейской интеграции на модернизацию профессиональной подготовки дошкольных учителей в Украине и проведен сравнительный анализ систем профессиональной подготовки дошкольников в Западной Европе и Украине; намечены перспективные направления в реализации инновационных идей западноевропейского опыта в системе профессионального образования в Украине.

*Ключевые слова:* дошкольный учитель, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, европейский подход, организационная педагогическая поддержка, опыт Западной Европы.

## Коришћена литература/References

- Adams, K. (2008). 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.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion (professorial lectures)*. London: Institute of Education.
- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, 40 (2), 101–120.
- Bertram, T. & Pascal, Ch. (1999). *The OECD thematic review of early childhood education and care: Background Report for the United Kingdom*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/2479205.pdf>.
- Caena, F. (2011). *Literature review. Quality in teacher's continuing professional development*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf).
- Cameron, C. & Moss, P. (2007). *Care work in Europe current understandings and future directions*. London: Routledge.
- Chekan, O. (2014). *Developing professional competency of future preschool teachers by means of computer technologies* (PhD thesis abstract). Odesa: K. D. Ushynskiy Southern Ukrainian National Pedagogical University.
- Dajez, F. (1994). *Les origines de l'école maternelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- European Commission Directorate-General for Education and Culture. (2011). *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Public open tender EAC 14/2009*. London: University of East London.
- Fraisse, E. (2010). Regards sur la formation des maîtres en France. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 55, 61–72.
- Furlong, J. (2005). New labour and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*, 31(1), 119–134.
- Gonzalez, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: Final report: Phase one*. Deusto: University of Degusto; University of Groningen.
- Halaidiuk, M., Maksymchuk, B., Khurtenko, O., Zuma, I., Korytko, Z., Andrieieva, R. ... Maksymchuk, I. (2018). Teaching approaches in extracurricular physical activities for 12-14-year-old pupils under environmentally unfavourable conditions. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(4), 2284–2291.
- Havrysh, N. (2013). Keeping away from double standards: a new approach to planning a pedagogical activity. *Preschool Education*, 7, 11–17.
- Holmes, B. (1985). Trends in comparative education. *Prospects*, 15 (3), 325–347.
- Kidina, L. M. (2012). *Forming professional competence in future preschool teachers during teacher placement*. (PhD thesis). Crimean University for Humanities, Yalta.
- 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* (pp. 115–127). Münster: Waxmann.
- Krystopchuk, T. (2013). *Teacher education in the EU countries*. Rivne: Volynski oberehy.
- Kyvik, S. (2009). *The dynamics of change in higher education: expansion and contraction in an organisational field*. Dordrecht: Springer.
- Lutsenko, I. (2012). Axiological approach to training future educators for developing communicative and speech activities of preschool children. *The Bulletin of the Institute for Child Development. Series: Philosophy, Pedagogy, Psychology*, 22, 92–99.
- Machynska, N. (2013). Theoretical aspects of organization of teacher training for future Masters under the conditions of higher education institutions with non-pedagogical specializations. *Adult Education: Theory, Experience, Perspectives*, 6, 129–135.

- Maksymchuk, B. (2016a). Forming future specialists' valeological competency: Theoretical analysis of domestic and foreign scholars' views. *Comparative Professional Pedagogy*, 6(4), 47–54.
- Maksymchuk, I. (2016b). Forming pedagogical mastery of physical education teachers in the context of native and foreign scholars' views. *Comparative Professional Pedagogy*, 6(3), 79–84.
- Maksymchuk, I., Maksymchuk, B., Frytsiuk, V., Matviichuk, T., Demchenko, I., Babii, I. ... Savchuk, I. (2018). Developing pedagogical mastery of future physical education teachers in higher education institutions. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(2), 810–815.
- Meisels, S. (1994). Designing meaningful measurements for early childhood. In B. Mallory & R. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education* (pp. 202–222). New York, NY: Teachers College Press.
- Melnyk, N. (2016). *Preschool teacher professional education in West European countries: Theory and practice*. Uman: Zhovtyi.
- Moss, P. (1999). Renewed hopes and lost opportunities: Early childhood in the early years of the Labour Government. *Cambridge Journal of Education*, 29(2), 229–238.
- Moss, P. (2008). Young children and their services: Developing a European approach: The report is developed in the context of meeting with the professionals of preschool education “Aiming high: A professional workforce for the early years”. *Children in Europe*, 15, 1–14.
- Neuman, M. (2005). Governance of early childhood care and education: Recent developments in OECD countries. *Early Years*, 25(2), 129–141.
- Oberhuemer, P. (2011). The Early childhood education workforce in Europe between divergencies and emergencies? *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5(1), 55–63.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Leverkusen: Velgar Barbara Budrich Publishers.
- Oliinyk, M. (2016). *Theoretical and methodological principles of preschool teachers' training in Eastern Europe* (PhD thesis). Ternopil: V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44 (2), part 2, 291–308.
- Ponimanska, T. (2015). *Preschool pedagogy*. (3<sup>rd</sup> Ed.). Kyiv: Academic Edition.
- Pro doshkilnu osvitu [On Preschool Education]. No 2628-III. (2001).
- Pro natsionalnu prohramu “Dity Ukrainy” [On the National Programme “Children in Ukraine”]. № 63/96. (1996).
- Pro Natsionalnu stratchiui rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [On the National Strategy for Education Development in Ukraine until 2021]. № 344. (2013).
- Pro okhoronu dytynstva [On the Protection of Childhood]. No 2402-III. (2001).
- Pro osvitu [On Education]. No 347/2002. (2002).
- Pro vyshchu osvitu [On Higher Education]. No 1556-VII. (2014).
- Pro zatverdzhennia kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii (posad) pedahohichnykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv navchalnykh zakladiv [On the Approval of Qualification Characteristics of Professions (Positions) of Teaching Faculty in Educational Institutions]. No 665. (2013).
- Pukhovska, L. (1997). *Professional training of teachers in Western Europe: Common and distinctive features*. Kyiv: Higher Education.
- Slagstad, R. (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer [Professions and the knowledge regimes]. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* [Professional studies] (pp. 54–70). Oslo: Universitetsforlaget.

- Snoek, M., Fino, C. & Halstead, V. (2003). Reflections on trends in teacher education in Europe using the scenario. *Perspective European Journal of Teacher Education*, 26(1), 137–142.
- Sokolova, I. (2014). Scientific approaches to conducting comparative studies in education. *Educational science=Oæwiatologia*, 3, 23–29.
- Stashevska, I. (2016). *Problems in using the methods of scientific knowledge*. Retrieved from [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/pspo/2012\\_36\\_1/stashevs6ka.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2012_36_1/stashevs6ka.pdf).
- Stepanova, T. (2011). *Transforming the content of preschool education in the history of Ukrainian preschool pedagogy development: Methodology, theory, practice (the late 19th–20th century)*. (PhD thesis abstract). K. D. Ushynskiy Southern Ukrainian National Pedagogical University, Odesa.
- Sukhomlynskyi, V. (1976a). *Selected works* (Vol. 1–5). Volume 2. Kyiv: Soviet school.
- Sukhomlynskyi, V. (1976b). *Selected works* (Vol. 1–5). Volume 3. Kyiv: Soviet school.
- Sulyma, O. (2012). Competency-based approach to modern preschool education: The experience of the Federal Republic of Germany. *The Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences*, 1, 120–124.
- Sulyma, O. (2015). *Professional training of preschool teachers in the system of higher education in the Federal Republic of Germany* (PhD thesis). Kyiv: The Institute for Teacher Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.
- Sylenko, S. (2002). *Development of postgraduate teacher education in Western Europe (England, France, Germany)* (PhD thesis abstract). Kyiv: The Central Institute for Postgraduate Teacher Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.
- Terhart, E. (2003). Education in Germany: Current state and new perspectives. In B. Moon, L. Vlasceanu & L. C. Barrows (Eds.), *Institutional Approaches to Teacher Education with in Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* (pp. 135–156). Bucharest: UNESCO-CEPES.
- The Classifier of Professions*. (2010). Retrieved from <http://www.dk003.com/>.
- Ushynskiy, K. (1974). *Selected pedagogical works* (Vol. 1–2). Volume 1. Moscow: Pedagogy.
- Viebahn, P. (2003). Teacher education in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 88–100.
- Whitty, G., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Furlong, J. (1997). *Teacher education in England and Wales: Some findings from the Mote Project*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408245.pdf>.
- Wulfson, B. & Malkova, Z. (2003). *Comparative pedagogy: History and contemporary problems*. Moscow: URIE.
- Young, M. & Raffe, D. (1998). The four strategies for promoting parity of young esteem. In J. Lasonen and M. Young (Eds.), *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education* (pp. 35–46). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Zahorodnia, L. & Titarenko, A. (2010). *Pedagogical mastery of preschool teacher*. Sumy: Universytetska knyha.
- Zdanevych, L. (2014). *Theoretical and methodological foundations of future preschool teachers' professional training for cooperating with disadapted children*. (PhD thesis abstract). Zhytomyr: Ivan Franko Zhytomyr State University.
- Ziazun, I. (2000). *Continuing education: Conceptual foundations and contemporary technologies*, the Proceedings of the International Scientific Conference on Creative Personality in the System of Continuing Professional Education. Kharkiv: Kharkiv State Polytechnic University.

Примљено 09.07.2018; прихваћено за штампу 12.02.2019.

Received 09.07.2018; Accepted for publication 12.02.2019.