



надавати взаємодопомогу, вміння поділитися своїми ідеями та знайденою інформацією, вирішувати спірні питання.

Висновки з проведеного дослідження. В сучасний навчальний процес впроваджуються нові методи навчання, що відроджують досягнення експериментальної педагогіки минулого століття і побудовані на принципі саморозвитку, активності особистості. Насамперед до такого методу відносять проектне навчання. Проектне навчання допомагає сформувати так званий проектувальний стиль мислення, який поєднує в єдину систему теоретичні та практичні складові діяльності людини, дозволяє розкрити, розвинути, реалізувати творчий потенціал особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анисимова В.А. Методика развития научно-исследовательской деятельности студентов вуза /

В.А. Анисимова // Вестник ЮУрГУ. – 2009. – № 13. – С. 66–73.

2. Беспалько В.П. Проектирование учебного предмета / В.П. Беспалько // Школьные технологии, – 2006. – № 6. – С. 76–88.

3. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения / Беспалько В.П. – М.: Педагогика. Ч. 1. 1970. – С. 80.

4. Митяева А.М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе / А.М. Митяева // Педагогика, 2005. – №8. – С. 69–75.

5. Орехов Е.Ф. Развитие профессиональной компетентности студентов высшей школы / Е.Ф. Орехов, О.Л. Карпова // Научно-теоретический журнал «Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта». – 2007. – № 7(29). – С. 65–69.

6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования / С.Д. Смирнов. – М.: Феникс, 2001. – 319 с.

7. Яремчук В.М. Основы научно-дослідницької роботи студентів [навчальний посібник] / Яремчук В.М. – 2-е вид., виправлене. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – 2012. – 56 с.

УДК 378.12:327(4)

ТИПОЛОГІЯ СТАНДАРТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ: ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Мельник Н.І., к. пед. н.,
доцент кафедри дошкільної освіти

Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті представлено аналіз особливостей типології професійних стандартів, проаналізовано специфіку їх формування. Визначено загальні критерії, за якими формуються професійні стандарти у країнах Західної Європи. Охарактеризовано особливості формування стандартів та вимог до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи. Встановлено відмінності у підходах до формування професійних стандартів та роль Європейської кваліфікаційної рамки у контексті розробки Національних стандартів і куррикулумів педагогічної освіти.

Ключові слова: стандарти, педагогічна освіта, професійна підготовка, дошкільні педагоги, типологія, Європейська кваліфікаційна рамка, професійні профілі.

В статье представлен анализ особенностей типологии профессиональных стандартов, проанализирована специфика их формирования. Определены общие критерии, по которым формируются профессиональные стандарты в странах Западной Европы. Охарактеризованы особенности формирования стандартов и требований к профессиональной подготовке дошкольных педагогов в странах Западной Европы. Установлены различия в подходах к формированию профессиональных стандартов и роль Европейской квалификационной рамки в контексте разработки Национальных стандартов и куррикулумов педагогического образования.

Ключевые слова: стандарты, педагогическое образование, профессиональная подготовка, дошкольные педагоги, типология, Европейская квалификационная рамка, профессиональные профили.

Melnyk N.I. PEDAGOGICAL EDUCATION STANDARDS TYPOLOGY IN WESTERN EUROPEAN COUNTRIES: PECULIARITIES OF PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL STANDARDS

The article is devoted to the analysis of the professional standards typology, the author analyses the specificity of their formation. The general criteria which formed professional standards in Western Europe is distinguished. The peculiarities of formation of standards and requirements for training preschool teachers in Western Europe. Differences in approaches to the formation of professional standards and the role of the European qualification framework in the context of developing national curriculum standards and teacher education are pointed out in the issue.

Key words: standards, teacher education, professional training, preschool teachers, typology, European Qualifications Framework, professional profiles.



Постановка проблеми. Розбудова світового й європейського освітнього простору, гармонізація національних систем освіти, зокрема педагогічної, в умовах розвитку ринку освітніх послуг актуалізують проблеми еквівалентності кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо. А це, в свою чергу, породжує стрімкі процеси стандартизації педагогічної освіти загалом [1, с. 73]. В умовах інтеграції вітчизняної освітньої системи в європейський освітній простір врахування досвіду провідних європейських країн, які мають позитивний досвід розробки, впровадження та адаптації стандартів педагогічної освіти відповідно до вимог загальновідомої Європейської кваліфікаційної рамки (далі – ЕКР), є одним із важливих факторів успішного та ефективного впровадження таких стандартів в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналізуючи поняття «професійні стандарти», зазначимо, що воно трактується у різних контекстах. У загальному розумінні «професійний стандарт» – це термін, який відноситься до професійних або кваліфікаційних категорій, тобто будь-яка форма офіційного опису категорії «кваліфікація/спеціальність» [5, с. 4–5].

У дослідженнях вітчизняних науковців-компаративістів існують різні погляди на те, що можна вважати за професійні стандарти педагога [1, с. 74]. Так, С. Інгарсон вважає, що професійним стандартом потрібно називати очікувані від педагога знання та вміння. Більшість вчених розглядають професійні стандарти як орієнтири для існуючої професійної практики та використання засобів, які необхідні для реалізації освітньої мети. На думку Б. Кліанхенсі та Л. Інгарсен, професійні стандарти – це засоби, які є оптимальними еталонами найбільш важливого у педагогічних знаннях і практиці, а також інструменти для забезпечення умов для певного рівня освітніх досягнень [1, с. 74].

Відповідно до останніх робіт Г. Сайкерса та Р. Пластріка стандарти є інструкціями, які часто використовуються для реалізації множинних цілей:

- як єдиний зразок для організації певної діяльності;
- як правила, яких необхідно дотримуватись;
- як індикатори, які виражають певну інформацію;
- як ідеальні зразки;
- як принципи, на основі яких здійснюється процес тощо.

Однак розробка окремого нормативного зразка є динамічним і проблематичним аспектом стандартів, який залежить від по-

літики, а також технічних процесів для створення спільного еталону [1, с. 74–75].

У європейському освітньому просторі сформувався і коло науковців, які критично ставляться до впровадження стандартів і заперечують твердження про те, що стандарти можуть ґрунтуватися на опосередкованих (нейтральних) технічних аспектах з урахуванням природи педагогічного знання як контекстного і особистісно пов'язаного явища. Такий підхід, на думку критиків (Д. Балл, Р. Прінг), може призвести до створення лінійного та причинно-наслідкового зв'язку між педагогічними діями вчителя й успішністю студентів; існує небезпека упущення контекстних факторів [1, с. 75].

У працях вчених різних країн – М. Ерот, М. Кохран-Смис, Д. Мак-Інтур та інших – наголошується на ризиках руйнування творчості й різноманітності педагогічної практики, зниження здатності педагогів адекватно реагувати на потреби студентів тощо [1, с. 76].

Серед вітчизняних науковців питанням стандартів педагогічної освіти було присвячено праці таких вчених, як В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.І. Луговий, В.С. Майборода, В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва та ін. У педагогічній теорії та наукових дискусіях у вітчизняному та європейському просторах існує могутній напрям прибічників стандартно-орієнтованого підходу до навчання і професійної підготовки, що базується на компетенції та компетентностях. Вказуючи на великі труднощі щодо впровадження стандартів, вони називають їх об'єктивними через поєднання двох суперечливих принципів – фундаментальної і практичної спрямованості освіти. Перший забезпечує систематичність засвоєння знань, другий – їхню практико-орієнтовану інтеграцію, що сумістити достатньо складно [1, с. 76].

Постановка завдання. Важливим у розробці стандартів є врахування специфіки їх формування, яка визначає ступінь державного регулювання та окресленість їх у навчальних планах освітніх закладів, які готують педагогів. Окремий науковий інтерес становить дослідження професійних стандартів дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, оскільки ця категорія кадрів дошкільної ланки впродовж останніх десятиліть знаходиться у фокусі особливої уваги європейської освітньої політики. Означене актуалізує необхідність здійснення характеристики типології педагогічних стандартів та окреслення стандартів професійної освіти дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, що становить мету статті, яка реалізовуватиметься у кілька етапів через розв'язання таких за-



вдань дослідження: перший – аналіз типології стандартів педагогічної освіти, які склалися на сучасному етапі у Європі; другий – характеристика особливостей їх формування та адаптації до ЄКР; третій – визначення професійних стандартів дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розробка професійних стандартів педагогічної освіти в країнах Західної Європи забезпечує якість професійного навчання, практики та обов'язків педагогів; сприяє поліпшенню якості навчання (організації педагогом освітнього процесу) і позитивно впливає на суспільне становище професії загалом. Ключові елементи якості організації навчального процесу презентовано в Національних стандартах педагогічної освіти Німеччини, Великобританії, ними визначено знання, вміння та обов'язки педагога на кожному етапі професійної діяльності: післядипломному, професійному, досвідченому рівні та досконалому. Стандарти та їх дескриптори являють собою аналіз ефективної професійної діяльності сучасного педагога-практика. Розробка стандартів постійно і динамічно узгоджується з практичною професійною діяльністю педагогів у освітніх закладах та теоретико-практичною підготовкою майбутніх фахівців у вузі, з відділами професійної акредитації та реєстраційними органами, роботодавцями та професійними об'єднаннями. Кожен дескриптор (набір характеристик та вимог до професійної діяльності педагога) є зрозумілим кожному педагогу на різних рівнях професійної діяльності.

За положеннями Мельбурнської декларації «...національні професійні стандарти для педагогів – це визначення суспільством того, що складає «якість педагога» та його діяльність. Це орієнтири, вимоги, які визначають роботу педагогів і визначають високу якість кожного етапу їхньої діяльності, забезпечують ефективно навчання в освітніх закладах 21-го століття, які дозволяють поліпшити результати освіти для осіб, залучених в освітній процес. Стандарти реалізуються шляхом визначення (окреслення) рамок (вимог), в яких чітко сформульовано вимоги до знань, практики і професійних обов'язків, які передбачені вимогами до професійної діяльності. Вони презентують загальноприйняті та обговорені аспекти професійної діяльності педагогів, які визначаються у ході дискусій між викладачами, педагогами, організаціями вчителів та вихователів, професійними асоціаціями та громадськістю. Стандарти педагогічної освіти є своєрідним індикатором розвитку професійної діяльності педагога, досягнення професійних цілей навчання. Вони можуть використовуватися

педагогом як рамка, за якою він може робити висновки щодо результативності професійної діяльності. Стандарти допомагають розвивати в педагогові саморефлексію та самооцінку» [7]. Педагоги можуть використовувати стандарти для визначення рівня своєї професійної майстерності на поточному етапі та окреслювати перспективи свого професійного розвитку, формулювати наступні професійні устремління і досягнення. Стандарти сприяють професіоналізації навчання та підвищенню статусу професії. Вони могли б також бути використані в якості основи для моделі професійної підзвітності, відповідно до якої педагоги можуть продемонструвати відповідний рівень професійних знань, практики та обов'язків [3].

Аналізуючи специфіку формування Національних професійних стандартів педагогічної освіти, варто зазначити, що вони формуються відповідно до чотирьох етапів: навчання, підготовки, підтримки і професійного розвитку педагогів. Етапи відображають континуум розвитку професійного досвіду сучасного європейського педагога від «бакалавра» через «молодого педагога» і до «практикуючого» та «лідера в професії». Національні стандарти педагогічної освіти в країнах Західної Європи є основою Акредитаційних програм для вихователів, вчителів початкової та загальноосвітніх шкіл, а також викладачів різних за формами власності вищих навчальних закладів. Випускники Акредитованих програм у означених країнах мають більш високе соціальне становище та статус на противагу педагогам без акредитації, що вкотре доводить пріоритетність стандартизації освіти в Європі [6].

Важливим етапом аналізу професійних стандартів є характеристика Національних професійних стандартів у країнах Західної Європи, а саме вивчення їхньої типології. Метою типології професійних стандартів є визначення ключових факторів під час опису національних професійних стандартів (далі – NOS). Типологія покликана в загальних рисах охарактеризувати, як конкретні елементи національних професійних стандартів можуть сприяти кращій адаптації національних освітніх та професійних стандартів до ЄКР, а також визначити елементи, які ускладнюють цей процес.

У країнах-членах Європейського Союзу (далі – ЄС) поширено три моделі визначення й організаційного запровадження вмінь і компетентностей учителів, тобто стандартів у системі педагогічної освіти [1, с. 76].

У першій моделі вміння та компетентності в педагогічній освіті визначені централізованим шляхом на національному рівні (Кіпр, Естонія, Німеччина, Великобританія).



У цих країнах уряд, міністерство або урядова інституція типу ради у сфері викладання визначають і регулюють компетентності, які мають бути включені до курікулуму та інших документів педагогічної освіти.

Друга модель поширена у 18 країнах, де уряд створив певні вимоги для визначення професійної компетентності, але не визначив безпосередньо той комплекс компетентностей, який є наскрізним для навчальних програм і курсів педагогічної освіти (Австрія, Бельгія, Болгарія, Франція, Угорщина, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Іспанія, Швеція). Право вирішувати проблему запровадження тих чи інших компетентностей у програми педагогічної освіти за цією моделлю належить університетам.

За третьою моделлю (Чеська республіка, Фінляндія, Греція і Мальта) необхідні педагогам уміння і компетентності не визначаються на національному рівні, але таке визначення є можливим на рівні окремих навчальних закладів [1, с. 77].

Можна було б дискутувати про те, що процес адаптації елементів освітньої системи в ЄКР – це процес, який повинен реалізовуватись з урахуванням специфіки національного середовища. В принципі, так і є: в кінцевому підсумку процес створення національних професійних стандартів співвідносний з ЄКР і знаходиться в руках відповідальних осіб, що приймають рішення в країнах-членах ЄС, які відповідають за розробку Національної кваліфікаційної рамки (далі – НКР, або Національної системи кваліфікацій – НСК). Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи для країн-членів ЄС стосуються держав, які взаємопов'язують (узгоджують) свої національні системи кваліфікацій з ЄКР, яка відповідно розробляється з урахуванням розвитку НКР. До 2012 р. всі свідоцтва про кваліфікацію мали чітке посилання на НКР і тим самим на ЄКР. Власне, розрив між професійними стандартами і ЄКР повинен бути усунений шляхом відповідності професійних стандартів з НКР. Члени Ради проекту дотримуються думки про те, що деякі існуючі елементи в національних професійних стандартах можуть спростити процес подолання суперечностей чи невідповідностей між професійними стандартами та ЄКР. Водночас є такі елементи, які не так просто адаптувати до ЄКР, і які, навпаки, ускладнюють цей процес. Крім того, зазначимо, що процес розробки НКР та узгодженість національних професійних стандартів з цією рамкою можуть позитивно або негативно впливати на кінцеву автентичність таких інструментів уз-

годження (тобто їх доцільність та правильність процесу взаємоузгодження). Таким чином, національні професійні стандарти повинні відповідати НКР, тож у цьому контексті також постає питання адаптивності національних професійних стандартів НКР, а НКР, в свою чергу, повинна адаптуватись до ЄКР, що й визначає типологію професійних стандартів у країнах західної Європи, тобто є професійні стандарти в межах НКР та професійні стандарти ЄКР [5, с. 4].

Тож, як свідчать результати аналізу, Німеччина та Велика Британія мають науково обґрунтований, практично визначений і ретельно відпрацьований на національному або інституційному рівні комплекс вимог до педагогів – стандартів. Проте, як засвідчує дослідження групи вітчизняних компаративістів, ступінь їх запровадження в практику залежить від контролю за цими процесами з боку урядових інституцій, а також від рівня зацікавленості і мотивації викладачів. Там, де урядові інституції контролюють вступ вчителів до професії, акредитують та оцінюють програми педагогічної освіти, комплекс викладацьких умінь і компетентностей є більш деталізованим [1, с. 77]. У Франції на рівні уряду сформовано перелік загальних вимог до підготовки педагогів загалом. Із аналізу підсумовуємо, що «професійні стандарти» в європейському розрізі – це співвідношення результатів професійної підготовки з освітньою стратегією та навчальним процесом, що і визначає Національну кваліфікаційну рамку професійної підготовки [1, с. 5].

У зведеному вигляді аналіз особливостей стандартів можна представити через такі критерії:

Форма та законодавча (юридична) характеристика професійних стандартів:

Німеччина: професійні стандарти (VET) описані (презентовані) через два документа – Керівництво освітнім процесом (Ausbildungsordnung) і Рамки навчального плану для професійних шкіл (Framework Curriculum for vocational schools). Разом вони визначають критерії, необхідні для профдіяльності. Ausbildungsordnung розроблено соціальними партнерами (представників громадськості) та відповідними міністерствами в рівній пропорції. Framework Curriculum розроблено постійними членами федеральних міністерств освіти;

Франція: частина «відносної сертифікації», де охарактеризовано модулі (етапи), за якими відбувається експертиза. Щоб сертифікація не обмежувалась лише номінальним отриманням свідоцтва про підготовку, в сертифікаті також окреслено його цілі та професійні обов'язки, які може і має право виконувати стажист. Всі французькі «Додат-



ки до диплому» є офіційними (юридичними) документами, в яких охарактеризовано кожен диплом: Контекст роботи; Професійний критерій; Компетенції, пов'язані із професійною діяльністю, що описують критерій (вимоги);

Велика Британія: національні стандарти праці (NOS) є первинним, базовим документом, в якому сформульовано вимоги до навичок та презентовано інформації щодо структури професійної кваліфікації. Регулювання відбувається на національному рівні Англії, Шотландії, Уельсу і Північної Ірландії. Кожна земля має окреме законодавство у галузі освіти, але в деяких випадках загальні процеси є спільними для всієї Великобританії, наприклад, рекомендації державних органів про створення незалежних національних зборів.

Відповідальні інститути:

Німеччина: Федеральне міністерство освіти і науки, Федеральне міністерство економіки, Інститут професійної освіти, соціальні партнери

Франція: управління сертифікації та соціальні партнери;

Велика Британія: управління кваліфікації та навчальних планів, Шотландське управління кваліфікацій (SQA), Управління кваліфікації, навчального плану та оцінювання Уельсу (ACCAC), Рада з питань навчального плану, іспитів та оцінювання (CCEA), Агентство розвитку галузевих навичок (SSDA) і Рада з галузевих навичок, яка представлена шістьма роботодавцями (постійно збільшується вплив роботодавців на систему освіти та її структуру). Крім того, за розробку кваліфікацій відповідає Управління професійного визнання та винагород. Торгівельні союзи мають прямі зв'язки з урядом із питань освіти та часто активно співпрацюють із Радою галузевих навичок.

Значення освітньої стратегії в контексті професійних стандартів:

Німеччина: німецька кваліфікаційна система традиційно є внутрішньо-орієнтованою, хоча існує тенденція до концептуалізації освіти та розробки стратегії. Проте Освітні результати (стратегія) визначаються за кожним професійним критерієм (профілем) через управління експертної перевірки Prüfungsverordnung, що пов'язане з професійними профілями (Ausbildungsordnung) і державною освітньою політикою. Перевага віддається групі стратегії. «Освітня стратегія може варіюватися залежно від системи кваліфікації і діяльності компетентного органу».

Франція: освітня стратегія, яка відноситься безпосередньо до «стандартної типології» (знання, навички та вміння). Результати навчання та кваліфікація «можуть бути пере-

раховані в каталозі кваліфікаційних стандартів або будь-якому іншому меморандумі про кваліфікацію».

Велика Британія: національна освітня стратегія є похідною від практичної професійної компетенції. Вимоги до виконання професійних обов'язків визначають формулювання професійної кваліфікації.

Значення навчального процесу в контексті професійних стандартів:

Німеччина: характеристика професійної діяльності включена до Рамок навчальних програм професійних шкіл в розділі «сфери діяльності», які власне складають навчальний процес;

Франція: характеристики кваліфікацій представлені у всіх французьких «Додатках до диплому»;

Велика Британія: національні професійні стандарти ґрунтуються на особливостях професійної діяльності та компетенції та пов'язані з виробничим процесом.

Стан розробленості НКР:

Німеччина: нині розроблена загальноприйнята Національна кваліфікаційна професійна рамка, яка зорієнтована на безперервне навчання, визначене стратегією. Версія проекту знаходилась у процесі впровадження та доопрацювання у 2010 р. Однією з важливих цілей Німецької кваліфікаційної рамки (DQR) є підтримка освітньої стратегії в системі стандартів, навчальних планів, оцінюванні;

Франція: національна кваліфікаційна рамка вже існує;

Велика Британія: НКР існує цілком не тривалий час і включає 9 рівнів (1 рівень – вступний), уніфікація НКР з ЄКР у країні завершилась до 2010 р. Існує також ще одна Кваліфікаційна рамка та Залікова рамка, яка складається з кількох положень і кредитів, заснованих на поєднанні принципу співставлення та співвідношення. До Національної професійної рамки кваліфікацій (далі – НПКР) належить Національна кваліфікаційна рамка. НКР регулюється і додатково підтримується кваліфікаційним Управлінням кваліфікації та навчальних планів [5].

Стандарти та вимоги до педагогічної освіти у країнах Західної Європи виступають орієнтирами професійної компетентності дошкільних педагогів. Особливе значення в процесі формування стандартів професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи мають **вимоги до компетентностей**, які сформульовано у Звіті головного директорату Європейської комісії з освіти і культури, відповідно до якого компетентність формується в чотирьох вимірах, а саме: індивідуальний; інституційний та рівень команди; міжінституційний рівень;



рівень управління [2, с. 197–198]. Охарактеризуємо, які ж вимоги висуває західно-європейське суспільство до професійної компетентності дошкільних педагогів і що визначено у національних стандартах професійної педагогічної підготовки у країнах Західної Європи.

Із підписанням Сорбонської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Бергєнського, Лондонського, Празького, Льованського комюніке у Федеративній Республіці Німеччина освіта стала пріоритетним напрямом у створенні європейського простору та забезпеченні процесів інтеграції між країнами-членами ЄС. З 2001 р. словосполучення «розвиток компетентності» у німецькій науковій педагогічній літературі став найчастіше уживаним і замінив попередньо популярне термінологічне словосполучення «ключові кваліфікації» [4, с. 63]. У контексті впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці дошкільних педагогів головним вважається не просто сума засвоєних знань, умінь, навичок, а сформованість необхідних професійних компетентностей студентів, творчий підхід до своєї педагогічної діяльності, застосування міжпредметних знань, підготовленість до участі в елементарних наукових дослідженнях, які дають можливість покращити дидактичну та виховну діяльність педагога [4, с. 64]. Як засвідчує дослідження О.В. Сулими, розробка стандартів професійної освіти дошкільних педагогів у Німеччині відбувається відповідно до рамкової угоди 2002 р. «Про освіту та атестацію вихователів дошкільних закладів», в якій наголошується на тому, що освітньою метою вихователів є розвиток здатності майбутніх педагогів до виховних, освітніх завдань та самостійного догляду за дитиною у будь-якій соціально-педагогічній сфері. Освіта повинна сприяти професійним компетентностям, пов'язуючи у собі професійні, фахові та соціальні компетенції [4, с. 64].

Поштовхом до розробки стандартів професійної освіти дошкільних педагогів та освітніх програм з дошкільної педагогіки став проект Фонду Роберта Боша ("Robrt Bosch Stiftung") «Професіонали в дитячому садку» ("Profis in Kitas 2008"), у рамках якого впродовж п'яти років розробляли рамки-орієнтири для навчальних напрямів із дошкільної педагогіки, а також кваліфікаційні рамки, у яких було окреслено обов'язкові компетентності вихователів, а саме: праксеологічні, комунікативні, співпраці, креативні, інформаційно-медіальні та моральні компетенції [4, с. 67]. Так, німецький науковець А. Фрей таким чином характеризує комп-

лекс професійних компетентностей дошкільних педагогів:

- праксеологічні – об'єктивне діагностування дітей, ефективне планування та чітка організація педагогічної діяльності, самоконтроль та самооцінювання результативності власної праці;

- комунікативні – технології спілкування педагога з дітьми, батьками та колегами, застосування певного стилю виховного впливу на дітей;

- співпраці – успішність суспільних спілкувань, мобілізація дітей до активної навчальної діяльності, усвідомлення педагогом особистої відповідальності за виховання дітей і дотримання загальнолюдських моральних норм у контактах із ними;

- креативні – творче ставлення до педагогічної діяльності, застосування найбільш ефективних методів і прийомів у навчально-виховному процесі;

- інформаційно-медіальні – застосування сучасних засобів навчання і комп'ютерних технологій на заняттях;

- моральні – наявність загальнолюдської культури і вихованості педагога, відповідальне ставлення до виконання своєї педагогічної діяльності [4, с. 71].

Важливий аспект у розробці професійних стандартів дошкільних педагогів у Німеччині – врахування базових компетентностей педагогів: педагогічна, соціально-наукова, формування освітніх процесів, партнерства і соціального простору, творчої діяльності і групового менеджменту, спілкування, самостійної соціально-наукової роботи і досліджень, керівництва і менеджменту, а також компетентності професійного ставлення, міжкультурної компетентності.

Стандарти та вимоги до дошкільних педагогів у Франції, на відміну від Німеччини, сформульовано у Національному курикулумі [8], в Офіційному бюлетені національної і вищої освіти (the Bulletin officiel de l'йducation nationale, de l'enseignement supйrieur) та додатках до диплому [5]. У Франції професійні дипломи є національним стандартом. Вони класифікуються за рівнем, від рівня V (перший рівень кваліфікації) до рівня I, що відповідає вищій кваліфікації [9, с. 5].

Професійні стандарти педагогічної освіти відповідно до закону від 22 липня 2010 р. становлять сукупність десяти компетентностей і визначають нову професійну модель (Міністерство вищої освіти і наукових досліджень, 2010). Відповідно до вимог кожен дошкільний педагог у Франції повинен володіти такими компетентностями:

- бути спроможним вести себе належним чином відповідно до норм суспільної поведінки та державного службового етикету,



відповідально ставитись до своїх функцій державного службовця;

- вільно володіти французькою;
- мати хороші академічні знання свого предмета навчального плану і загальних знань;
- вміти планувати заняття і навчати відповідно до плану занять;
- вміти організовувати діяльність дітей у групі;
- бути спроможним об'єктивно аналізувати (диференціювати) свою педагогічну діяльність;
- вміти об'єктивно оцінювати успішність дітей та їхній прогресивний розвиток [10, с. 14].

Аналіз педагогічних джерел, здійснений провідними вітчизняними компаративістами (Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятовим, Л.М. Дяченко, Н.О. Постригач, Л.П. Пуховською, О.В. Сулимою), щодо розвитку професійної компетентності у сучасного англійського вчителя дає змогу стверджувати, що на зламі століть серед британської наукової спільноти постійно дебатується ідея про педагога як носія освітніх і суспільних змін, суб'єкта історико-еволюційного процесу. Окреслюючи новий професійний контур учителя, дослідники зазначають, що для вирішення нових завдань освіти в умовах технологічно-інформаційного суспільства, яке стрімко змінюється, учителям необхідно виконувати наступні функції:

- забезпечувати свій постійний розвиток, включаючи вдосконалення знань і викладацьких умінь;
- усвідомлювати цінності і світоглядні настанови, які ведуть до створення здорового людського суспільства;
- брати активну участь у справах місцевої громади і суспільства в цілому;
- забезпечувати ефективне управління навчальним середовищем і ресурсами;
- вміти узгоджувати навчальні програми з потребами суспільства;
- вміти давати поради окремим дітям і управляти групами дітей;
- вміти вибирати і використовувати різні педагогічні методи;
- розумітися у різних науково-дослідницьких методологіях [1, с. 82].

Означені вимоги проявляються у сформульованих у державних документах стандартах професійної компетентності педагога. Так, у результаті системних дій Міністерства освіти і науки Великої Британії у сфері педагогічної освіти були здійснені рішучі перетворення, зокрема введення державного переліку професійних компетентностей, визначених у Національному стандарті кваліфікованого вчителя та На-

ціональному курікулумі базової підготовки вчителя [1, с. 87]. Національний стандарт кваліфікованого вчителя Англії та Уельсу містить три розділи, в яких представлено сукупність ключових компетентностей за напрямками:

- 1) професійні цінності в діяльності вчителя, тобто ціннісна компонента професійної компетентності вчителя;
- 2) знання й розуміння, тобто знаннева компонента професійної компетентності вчителя;
- 3) викладання, тобто вміннева компонента професійної компетентності вчителя [1, с. 87–88].

У документі зафіксовано, що для отримання статусу кваліфікованого вчителя молоді спеціалісти мають володіти ґрунтовними знаннями і розуміннями в галузі свого предмета відповідно до ключових рівнів (далі – КР) навчання в школі (Базовий рівень; КР 1/2; КР 3; КР 4).

Що ж до вимог до дошкільного педагога, то в стандартах вказується, що дошкільний педагог (базовий рівень) повинен знати й розуміти мету, принципи, цілі навчання стосовно шести основних напрямів, зазначених у Національному курікулумі дошкільної освіти. До таких напрямів у документі віднесено:

- 1) особистісний, соціальний та емоційний розвиток дитини;
- 2) спілкування, мова, грамотність;
- 3) математичний розвиток;
- 4) знання й розуміння навколишнього світу;
- 5) фізичний розвиток;
- 6) творчий розвиток.

Від педагога дошкільної освіти вимагається також володіння знаннями, методами та відповідним ставленням, пов'язаними з Національною стратегією мовної та числової грамотності. Починаючи з 1998 р. цей курс англійського суспільства на підняття рівня мовної та числової грамотності всього населення країни впроваджується в усі ланки освітньої системи, інтегруючись із Національними навчальними програмами [1, с. 89].

Аналізуючи якість дошкільної освіти в контексті її взаємозв'язку з професійною компетентністю дошкільних педагогів, науковці Головного директорату Європейської комісії з освіти і культури також дійшли висновку про те, що поза увагою європейських рамок професійних компетентностей залишаються компетентності, пов'язані з професійною співпрацею з родиною. Тобто університетська підготовка орієнтована здебільшого на знанневу та практичну сферу діяльності майбутнього дошкільного педагога в системі «педагог – дитина», тоді як система



«педагог – сім'я дитини», «педагог – місцева громада» нівелюються [11, с. 21].

Система професійних стандартів/вимог (або ж профілів) країн Західної Європи аналізувалась із точки зору: структурної її характеристики, співвідношення навчальних результатів і навчального процесу, в контексті розвитку НКР та її специфічних характеристик з відповідній країні; сумісності стандартів з ЄКР у цілях виявлення ключових чинників, які можуть сприяти переходу освітніх елементів до структури ЄКР.

Країни, обрані для аналізу (Німеччина, Франція, Великобританія), характеризуються широкою різноманітністю у підходах до опису професійних стандартів. Відмінності виявлено в таких аспектах:

1) встановлення вимог до професійних стандартів, тобто чи мають вони вплив на розробку та написання навчальних програм;

2) ступінь і масштаби офіційних документів та вимог до стандартизації системи підготовки фахівців: від високо стандартизованих систем, які були виявлені в Німеччині, і до систем, у яких вимоги до професійних і освітніх стандартів сформульовано у Національному курикулумі, як у Великобританії, і вимог, сформульованих у додатках до диплому, зорієнтованих на формування компетентностей, визначених Міністерством освіти і наукових досліджень у Франції;

3) формулювання вимог національних професійних стандартів, включаючи критерії офіційних вимог до результатів навчання (освітньої стратегії) та особливостей навчального (виробничого) процесу і т. д.;

4) відношення (ступінь співвідносності) професійних та кваліфікаційних стандартів до кваліфікаційної рамки або інших офіційних документів, пов'язаних із критеріями підготовки фахівців.

Висновки з проведеного дослідження.

Тож, як свідчать результати аналізу, стандарти розробляються не лише як орієнтири до професійної компетентності дошкільних педагогів, але й для опису переліку професійних компетентностей (результатів навчання). Професійні стандарти освіти дошкільних педагогів Німеччини, Франції та Великобританії зберігають свою автентичність та самобутність, відбиваючи національні традиції, особливості системи підготовки кадрів дошкільної освіти, водночас стандарти достатньо інтегровані у загальноєвропейський освітній простір та відповідають сучасним вимогам підготовки педагогічних кадрів у Європі та узгоджені з Європейською кваліфікаційною рамкою. Водночас окремого дослідження потребує питання змістового наповнення професійних стандартів та їхнє представлення у ква-

ліфікаційних характеристиках і дипломах дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, що становить перспективу подальших пошуків у даному напрямі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : [монографія] / [Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л.М. Дяченко, Н.О. Постригач, Л.П. Пуховська, О.В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с. ISBN 978-966-189-328-2.
2. Мельник Н.І. Формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти у контексті інтеграції в європейський освітній простір / Н.І. Мельник / Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: [моногр.] // за заг. ред. Г.В. Беленької, О.А. Половіної. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. – 208 с. ISBN 978-966-304-118-6.
3. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія] / [В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень та ін.] / За ред. В.Г. Кременя. К., 2003. – 853 с.
4. Сулима О.В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Корекційна педагогіка» / Сулима О.В.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2015. – 316 с.
5. Comprehensive Report on Legal Regulations / Occupational Standards. – Prepared by: H. Schrankel, IG Metall (DE), C. Ball & G. Thiel, DEKRA (DE). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.project-predict.eu.
6. Hattie J. Teachers make a difference: what is the research evidence? paper presented to Australian Council for Educational Research Annual Conference, Melbourne, 19–21 October 2003. – 138 p.
7. Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs, Melbourne declaration on educational goals for young Australians, Melbourne, 2008, viewed 31 January 2011, p.11. – [Electronic resource]. – Access mode : http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf
8. Morrison N. National Standards in Education A «State of the Practice» / N. Morrison. – [Electronic resource]. – Access mode : archive.thedialogue.org/.../Ravitch-English.pdf – с. 6. – Назва з титулики – Дата поширення: 28.08.2016
9. National education and vocational education in France. – Minadtri of Education National. – France, 2010. – 16 p.
10. Pradeep Kumar Misra. The State of Teacher Education in France: A Critique. The State of Teacher Education in France: A Critique / Pradeep Kumar Misra. – Submitted on 28 Jan 2014. – 24 p. – [Electronic resource]. – Access mode : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00937314>.
11. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2005. – OECD. – Chapter 2, pp. 19–28. – [Electronic resource]. – Access mode : http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_45149440_1_1_1_1,00.html.