

УДК 373.2:008(477:430)

DOI: 10.31499/2307-4906.3.2025.340463

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗУМІННЯ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКОМУ ТА НІМЕЦЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ**

**Марина Гончарук**, кандидат педагогічних наук, здобувачка відділу порівняльної педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України.

ORCID: 0009-0006-6761-1254

E-mail: marina@skills.kiev.ua

*У статті здійснено компаративний аналіз концептуальних засад базових понять дошкільної освіти в українському та німецькому науково-педагогічному дискурсі. Розроблено авторську класифікацію базових понять за системно-структурними та динамічно-процесуальними критеріями. Проаналізовано еволюцію підходів трактування дошкільної освіти від підготовчої до особистісно-орієнтованої моделі розвитку. Виявлено специфічні німецькі терміни без українських аналогів, що відображають національні педагогічні традиції та соціокультурні особливості освітніх систем. Визначено концептуальні розбіжності у розумінні якості дошкільної освіти та освітнього середовища. Запропоновано авторські визначення ключових понять для термінологічної гармонізації в контексті євроінтеграційних прагнень України.*

**Ключові слова:** дошкільна освіта; термінологічний аналіз; порівняльна педагогіка; концептуальні засади; Федеративна Республіка Німеччина; компаративістика; європейська інтеграція; педагогічна термінологія.

## **CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF UNDERSTANDING BASIC CONCEPTS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN UKRAINIAN AND GERMAN PEDAGOGICAL DISCOURSE**

**Maryna Honcharuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student at the Department of Comparative Pedagogy, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

ORCID: 0009-0006-6761-1254

E-mail: marina@skills.kiev.ua

*This study presents a comparative analysis of the conceptual foundations for understanding basic concepts of early childhood education in Ukrainian and German scientific and pedagogical discourse. The research addresses the urgent need for terminological harmonization in the context of Ukraine's European integration processes and the necessity to align national educational concepts with European standards and approaches. The study develops an original methodology for comparative analysis of terminological apparatus through the prism of sociocultural and historical-pedagogical contexts. For the first time, a structural-functional classification of basic concepts of early childhood education has been implemented, dividing them into two groups: system-structural concepts that characterize the architecture of the early childhood education system and its institutional components, and dynamic-processual concepts that characterize functional and transformational aspects of the system. The research substantiates an evolutionary paradigm of conceptual approaches to interpreting early childhood education, demonstrating transformation from preparatory models to personality-oriented paradigms in both educational systems over the period from 1990 to 2025. Specific German terms without*

*Ukrainian analogues have been identified, including “Frühkindliche Bildung”, “Erziehungspartnerschaft”, “Bildungsdokumentation”, “Kindertagespflege”, “Familienzentrum”, and “Fachberatung”, which reflect national pedagogical traditions, sociocultural features of educational systems, and different philosophical approaches to early childhood development. The study determines conceptual differences in understanding the quality of early childhood education, educational environment, and development trends as results of cultural traditions and socio-pedagogical contexts influence. A system of author’s definitions of key research concepts has been created, forming theoretical and methodological foundations for comparative studies in early childhood education. The practical significance lies in forming a terminological basis for harmonizing national understanding of early childhood education with European approaches in the context of Ukraine’s European integration transformations and creating conceptual prerequisites for effective implementation of progressive international experience.*

**Keywords:** early childhood education; terminological analysis; comparative pedagogy; conceptual foundations; Germany; conceptual apparatus; comparative studies; European integration; pedagogical terminology.

Глобальні інтеграційні процеси в освітній сфері зумовлюють потребу в концептуальній уніфікації термінологічного апарату, що складає методологічну основу освітніх політик і педагогічних практик. Як констатує О. Локшина, «термінологічна гармонізація є фундаментальною передумовою конструктивного міжнародного дискурсу в освітній галузі та стратегічним чинником інтеграції національних освітніх систем до європейського освітнього простору» [1, с. 12].

Система дошкільної освіти як початковий компонент загальноєвропейської освітньої модернізації актуалізує необхідність критичного переосмислення фундаментальних термінологічних категорій, що визначають концептуальні засади освітніх процесів у період раннього дитинства.

Компаративний аналіз понятійних систем, сформованих у німецькомовному та україномовному науково-освітньому просторі, створює можливості для виявлення відмінностей у трактуванні базових понять та поглибленого розуміння філософсько-педагогічних і культурних чинників, що лежать в основі національних моделей дошкільної освіти. С. Сисоєва аргументує, що «компаративістський аналіз освітньої термінології демонструє не лише лінгвістичні особливості понятійних конструктів, а й розкриває ціннісні орієнтири та концептуальні підходи, притаманні різним педагогічним традиціям» [2, с. 19].

У контексті євроінтеграційних трансформацій України особливої актуальності набуває проблема концептуальної узгодженості національного розуміння дошкільної освіти з європейськими стандартами та підходами, що потребує ґрунтового наукового обґрунтування термінологічної гармонізації.

Методологічні засади термінологічного аналізу в порівняльно-педагогічних дослідженнях розробляли провідні вітчизняні компаративісти. А. Сбруєва обґрунтовує позицію, що «порівняльно-педагогічне дослідження має базуватися на концептуально чіткому розумінні термінологічного апарату, що функціонує в різних освітніх системах, із обов’язковим урахуванням їх соціокультурних особливостей» [3, с. 25–26].

Л. Пуховська наголошує на тому, що «семантичне наповнення термінів, що функціонують у різних мовно-культурних середовищах, зумовлюється специфічними національними педагогічними традиціями» [4, с. 18]. О. Заболотна розвиває концепцію контекстного аналізу понять у порівняльній педагогіці [5, с. 45].

У німецькому науковому дискурсі концептуальні основи дошкільної освіти

досліджували В. Тітце (W. Tietze) та С. Вірнікель (S. Viernickel), які теоретично обґрунтували особливості німецького розуміння дошкільної освіти через диференціацію понятійної тріади: Bildung (освіта як формування), Erziehung (виховання) та Betreuung (догляд), що утворює концептуальний каркас німецької дошкільної педагогіки [6, с. 34].

Г. Шефер (G. Schäfer) розробив теоретичні засади розуміння освіти в ранньому дитинстві як процесу самостійного формування особистісного досвіду [7, с. 42]. В. Фтенакіс (W. Fthenakis) створив концептуальну модель дошкільної освіти як процесу формування базових компетентностей через естетичні та сенсорні переживання [8, с. 85].

Проте системний порівняльний аналіз концептуальних засад базових понять дошкільної освіти в українському та німецькому педагогічному дискурсі залишається недостатньо дослідженим, що зумовлює актуальну потребу в такому дослідженні.

**Мета дослідження** полягає у здійсненні системного порівняльного аналізу концептуальних засад розуміння базових понять дошкільної освіти в українському та німецькому науково-педагогічному дискурсі для створення теоретико-методологічного підґрунтя термінологічної гармонізації в контексті євроінтеграційних процесів української освітньої системи.

Базуючись на методологічних принципах М. Брея (M. Bray) та Р. Томаса (R. Thomas) щодо структурування понятійного апарату порівняльно-педагогічних досліджень, розроблено авторську класифікацію базових понять дошкільної освіти [9]:

*Перша група* – системно-структурні поняття, що характеризують будову системи дошкільної освіти та її інституційні компоненти: «дошкільна освіта», «ранній вік», «дошкільний вік», «заклад дошкільної освіти», «зміст дошкільної освіти», «система дошкільних закладів», «якість дошкільної освіти», «освітнє середовище».

*Друга група* – динамічно-процесуальні поняття, що характеризують функціональні та змінні аспекти системи: «тенденції», «розвиток», «тенденції розвитку дошкільної освіти».

Ця класифікація відповідає принципу функціональної диференціації О. Галус і Л. Шапошнікової, які наголошують, що «аналіз понятійно-категоріального апарату дослідження має інтегрувати національні педагогічні традиції з міжнародними стандартами та глобальними освітніми трендами» [10, с. 87].

Центральним поняттям дослідження є «дошкільна освіта», змістове наповнення якого демонструє суттєві розбіжності в українській та німецькій традиціях. У новій редакції Закону України «Про дошкільну освіту» дефініція «дошкільна освіта» формулюється як «цілісний процес і результат всебічного розвитку, виховання, навчання, соціалізації дітей та формування у них фундаментальних життєвих компетентностей до початку здобуття початкової освіти» [11, с. 1].

Варто додати, що Концепція розвитку дошкільної освіти в Україні трактує це поняття як «фундаментальну ланку системи неперервної освіти, що створює підґрунтя особистісного розвитку дитини та є стратегічною передумовою її самоактуалізації в подальшому освітньому просторі та життєдіяльності» [12, с. 2].

На противагу українському дискурсу, німецький науковий простір оперує переважно терміном «Frühkindliche Bildung» (рання дитяча освіта), а також супутнім поняттями «Vorschulbildung» (передшкільна освіта) та «Elementarbildung» (елементарна освіта), що відображає специфіку німецької педагогічної традиції.

Відповідно до офіційної концепції Федерального міністерства освіти та наукових

досліджень Німеччини, рання освіта позиціонується як стратегічний вектор державної освітньої політики, що «стимулює розвиток дітей у критичний період раннього дитинства, забезпечує оптимальні стартові можливості для подальшого розвитку та функціонує як потужний інструмент зменшення соціальних відмінностей» [13].

Концептуальний підхід Ш. Фааса (S. Faas) полягає в тому, що «дошкільна освіта в Німеччині ґрунтується на соціально-педагогічній парадигмі, що розглядає дитину як активного суб'єкта та співтворця освітнього процесу» [14, с. 91]. Г. Шефер (G. Schäfer) розвиває концепцію дошкільної освіти як «самостійного процесу формування світоглядного досвіду дитиною через активну діяльність, ігрову взаємодію та експериментування з навколишнім середовищем» [15, с. 42].

Таблиця 1

**Еволюція концептуальних засад дошкільної освіти (1990–2025 років)**

| <b>Хронологічний період</b> | <b>Україна: домінантні концепції</b>                                                                                                                | <b>Німеччина: провідні підходи</b>                                                                                                |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1990–2000 рр.               | Підготовча модель: дошкільна освіта як підготовчий етап з акцентом на пізнавально-мовленнєвий розвиток [16, с. 155]                                 | Гуманістична парадигма: дитина як автономний суб'єкт, гра та дослідження як основа Bildung [17, с. 183]                           |
| 2000–2010 рр.               | Особистісно-розвивальна модель: акцент на соціалізацію, цілісний розвиток особистості, інтеграція інституційного та родинного виховання [18, с. 76] | Фасилітативна педагогіка: педагог як координатор розвитку, ситуаційний підхід до освітнього процесу [19, с. 298]                  |
| 2010–2020 рр.               | Компетентісно-інклюзивна парадигма: дитиноцентризм, інклюзивні практики, євроінтеграційна орієнтація [20, с. 156]                                   | Науково-обґрунтована педагогіка: систематичне документування та оцінювання освітніх процесів, якісний менеджмент [21, с. 183]     |
| 2020–2025 рр.               | Інноваційна модель: сталий розвиток, цифровізація, програмна гнучкість, педагогічна автономія [22, с. 89]                                           | Інклюзивно-цифрова екосистема: мультикультурність, технологічна інтеграція, партнерство з родинами, індивідуалізація [23, с. 234] |

Аналіз засвідчує, що концептуальне розуміння якості дошкільної освіти демонструє значні розбіжності. Л. Козак характеризує якість дошкільної освіти як «цілісну характеристику, що визначається сукупністю функціональних властивостей та практичною цінністю, які зумовлюють здатність системи адекватно задовольняти індивідуальні та суспільні освітні потреби» [24, с. 205].

Німецька традиція, представлена концепцією В. Тітце (W. Tietze), пропонує багатовимірну модель якості як «цілісну єдність структурних, процесуальних та результативних характеристик освітнього середовища, що забезпечують оптимальні умови для всебічного розвитку дитини» [25, с. 17].

С. Фірнікель (S. Viernickel) розвиває динамічну концепцію якості як «процесуальної характеристики, що відображає взаємний вплив структурних чинників, професійної компетентності педагогів та індивідуальних потреб дітей і родин у конкретному соціокультурному контексті» [26, с. 58].

Особливої наукової уваги потребують специфічні німецькі терміни, що не мають відповідників в українській освітній системі: «Kindertagespflege» (сімейний денний догляд), «Familienzentrum» (багатофункціональні центри підтримки сімей), «Fachberatung» (спеціалізоване педагогічне консультування), «Bildungsdokumentation» (систематичне документування розвитку), «Sozialraumorientierung» (орієнтація на соціальний простір), «Alltagsintegrierte Sprachbildung» (включений у повсякденність розвиток мовлення).

Існування таких термінологічних відмінностей відображає глибші концептуальні відмінності між освітніми системами. Порівняльний аналіз виявляє три ключові концептуальні розбіжності між українською та німецькою системами дошкільної освіти:

- *по-перше*, різне розуміння ролі педагога: якщо в Україні вихователь виступає організатором структурованої освітньої діяльності, то німецький Erzieher/Kindheitspädagoge функціонує як супроводжувач самостійного пізнання дитини;
- *по-друге*, кардинально відрізняються підходи до залучення родини: українська модель передбачає консультативну співпрацю, тоді як німецька концепція Erziehungspartnerschaft базується на рівноправному партнерстві;
- *по-третє*, системи оцінювання мають різну спрямованість: український моніторинг орієнтований на фіксацію досягнень, а німецька Bildungsdokumentation зосереджена на документуванні процесу розвитку.

Виявлені концептуальні розбіжності та термінологічні особливості потребують теоретичного узагальнення для створення цілісного розуміння дошкільної освіти у контексті європейської інтеграції. На основі проведеного аналізу та теоретичного синтезу пропонуємо авторські визначення.

**Дошкільна освіта** – багатоаспектний, цілісний процес і результат динамічної взаємодії дитини з соціокультурним середовищем, спрямований на всебічний розвиток особистості від народження до початку шкільної освіти, що органічно поєднує виховання, навчання, догляд і соціалізацію в єдину педагогічну систему, забезпечує формування основних життєвих компетентностей та створює основу для подальшої освітньої траєкторії, а також функціонує як інструмент соціальної інклюзії та забезпечення рівних стартових можливостей дітей різних соціальних груп.

**Якість дошкільної освіти** – цілісна системна характеристика освітнього процесу та його результатів, що відображає ступінь відповідності освітнього середовища закладу індивідуальним потребам розвитку дитини, суспільним очікуванням та державним стандартам, забезпечуючи оптимальні умови для гармонійного фізичного, пізнавального, емоційного, соціального та духовного становлення особистості, і передбачає систематичний моніторинг, усвідомлену практику всіх учасників освітнього процесу та постійне вдосконалення з урахуванням національних традицій і прогресивного міжнародного досвіду.

Проведений порівняльний аналіз концептуальних засад базових понять дошкільної освіти в українському та німецькому педагогічному дискурсі засвідчує

наявність фундаментальної єдності у розумінні дошкільної освіти як самостійної освітньої цінності, а не лише підготовчого етапу до школи. Обидві країни визнають важливість всебічного розвитку дитини та орієнтуються на сучасні європейські стандарти якості освіти, що створює міцне підґрунтя для взаємного збагачення педагогічного досвіду.

Водночас виявлені суттєві відмінності у національних моделях організації дошкільної освіти відображають різні педагогічні традиції та соціокультурні особливості. Німецька система характеризується більшою гнучкістю у визначенні освітнього змісту, активним залученням батьків як рівноправних партнерів, акцентом на самостійності та дослідницькій активності дітей, а також різноманітністю організаційних форм від традиційних до альтернативних закладів. Українська система, натомість, відзначається структурованістю освітнього процесу, увагою до формування базових компетентностей, прагненням зберегти національні виховні традиції та активним розвитком інклюзивної освіти.

Варто зазначити, що особливої уваги заслуговують виявлені німецькі терміни без українських відповідників, що відкриває можливості для збагачення вітчизняної педагогічної термінології та впровадження інноваційних підходів до організації дошкільної освіти. Розроблена система визначень ключових понять може стати теоретичною основою для подальших досліджень у галузі дошкільної освіти та сприяти кращому розумінню європейських освітніх підходів у контексті української освітньої традиції.

Отже, дослідження має важливе практичне значення для розвитку української дошкільної освіти в умовах європейської інтеграції. Для освітньої політики воно надає науково обґрунтовані рекомендації щодо адаптації прогресивного європейського досвіду, сприяє розробці національних стандартів якості та формуванню довгострокової стратегії розвитку дошкільної галузі. Педагогічна практика отримує можливість розширити уявлення про сучасні методи роботи з дітьми, покращити якість освітнього процесу та підвищити професійну компетентність педагогів.

Результати дослідження відкривають перспективи для подальших наукових розвідок у кількох напрямках. Першочерговими завданнями є розробка конкретних моделей упровадження європейського досвіду у вітчизняну практику з урахуванням українських традицій та сучасних викликів, дослідження ефективності різних організаційних форм дошкільної освіти в українських умовах, створення інструментів оцінювання якості освіти, що відповідають національним потребам та європейським стандартам.

Особливої актуальності набуває вивчення можливостей адаптації німецького досвіду партнерства з батьками в українську освітню практику та розробка стратегій підготовки педагогічних кадрів для роботи в умовах модернізованої системи дошкільної освіти. Ці дослідження мають забезпечити збереження національної самобутності та педагогічних традицій України при одночасному впровадженні найкращих європейських практик, що сприятиме успішній інтеграції української дошкільної освіти до європейського освітнього простору.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Педагогічна наука в Україні: до 15-річчя АПН України*. Київ, 2007. Т. 2. С. 155–170.

2. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб.: у 2 ч. Ч. 1. Хмельницький: ХГПШ, 2004. 138 с.
3. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. Умань: ФОП Жовтий, 2013. 372 с.
4. Козак Л. О., Швидка І. В. Якість дошкільної освіти на сучасному етапі. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3-4. С. 198–208.
5. Концепція розвитку дошкільної освіти в Україні: проєкт / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2020. 12 с.
6. Крутий К. Л. Системний підхід до розвитку дошкільної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 2. С. 45–52.
7. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2011. 40 с.
8. Про дошкільну освіту: Закон України від 6 червня 2024 р. № 3788-IX. Відомості Верховної Ради України. 2024. № 42. Ст. 258.
9. Професійна компетентність фахівців дошкільної освіти: сучасні вектори формування: монографія / Н. В. Григор'єва та ін.; за ред. І. Г. Улюкаєвої. Харків: Вид-во Іванченка І. С., 2021. 287 с.
10. Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини в умовах взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї: колективна монографія / О. Г. Бутенко та ін. Умань: Сочінський М. М., 2023. 265 с.
11. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. Київ: Вища школа, 1997. 179 с.
12. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації: монографія. Суми: БАТ «Сумська обласна друкарня», 2004. 500 с.
13. Сисоєва С. О. Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології. *Освітологія*. 2014. Вип. 3. С. 17–23.
14. Anders Y. Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. 2018. Bd. 11, Nr. 2. S. 183–197.
15. Betz T. Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien: дис. ... д-ра філософії. Frankfurt am Main: Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2015. 298 S.
16. Bray M., Thomas R. M. Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures. *Harvard Educational Review*. 1995. Vol. 65, No. 3. P. 472–490.
17. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Frühe Bildung. URL: [https://www.bmbf.de/DE/Bildung/FrueheBildung/fruehebildung\\_node.html](https://www.bmbf.de/DE/Bildung/FrueheBildung/fruehebildung_node.html) (дата звернення: 06.05.2025).
18. Faas S. Preschool Education in Germany – Institutions, Framework Conditions, and Developmental Perspectives. *European Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 6, № 1. P. 89–97.
19. Fthenakis W. E. Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg: Herder, 2003. 298 S.
20. Schäfer G. E. Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 3. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag, 2005. 306 S.
21. Tietze W. Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2008. Beiheft 53. S. 16–35.
22. Tietze W. Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand, 1998. 350 S.
23. Tietze W., Viernickel S. Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. 6. Aufl. Weimar: Verlag das Netz, 2022. 412 S.
24. Viernickel S. Qualitätsentwicklung und Qualitätssteuerung in der Frühpädagogik. *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2019. S. 57–68.
25. Viernickel S., Fuchs-Rechlin K., Strehmel P., Preissing C. Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg: Herder, 2021. 378 S.

## REFERENCES

1. Bohush, A. M. (2007). Kompetentnisnyi pidkhd do movlennievoho rozvytku doshkilnykiv [Competency approach to speech development of preschoolers]. In *Pedahohichna nauka v Ukraini: do 15-richchia APN Ukrainy* (Vol. 2, pp. 155–170).

2. Halus, O. M., & Shaposhnykova, L. M. (2004). *Porivnialna pedahohika* [Comparative pedagogy] (Vol. 1). KhHPi.
3. Zabolotna, O. A. (2013). *Teoriia i praktyka alternatyvnoi shkilnoi osvity u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu* [Theory and practice of alternative school education in European Union countries]. FOP Zhovtyi.
4. Kozak, L. O., & Shvydka, I. V. (2018). Yakist doshkilnoi osvity na suchasnomu etapi [Quality of preschool education at the current stage]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 3-4, 198–208.
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). *Kontseptsiiia rozvytku doshkilnoi osvity v Ukraini: proekt* [Concept of preschool education development in Ukraine: draft].
6. Krutii, K. L. (2003). Systemnyi pidkhdid do rozvytku doshkilnoi osvity [Systematic approach to preschool education development]. *Pedahohika i psykholohiia*, 2, 45–52.
7. Lokshyna, O. I. (2011). *Tendentsii rozvytku zmistu shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu* [Trends in the development of school education content in European Union countries] [Doctoral dissertation]. Kyiv.
8. Law of Ukraine “On Preschool Education” No. 3788-IX of June 6, 2024. (2024). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 42, Article 258.
9. Hryhorieva, N. V., Naumchuk, T. V., Reipolska, O. V., et al. (2021). Profesiina kompetentnist fakhivtsiv doshkilnoi osvity: suchasni vektory formuvannia [Professional competence of preschool education specialists: modern vectors of formation] (I. H. Uliukaieva, Ed.). Vyd-vo Ivanchenko I. S.
10. Butenko, O. H., Zalizniak, A. V., Naumchuk, T. V., et al. (2023). Psykholoho-pedahohichniy suprovid rozvytku dytyny v umovakh vzaємodii zakladu doshkilnoi osvity i simi [Psychological and pedagogical support for child development in the context of interaction between preschool institutions and families]. Sochinskyi M. M.
11. Pukhovska, L. P. (1997). Profesiina pidhotovka vchyteliv u Zakhidnii Yevropi: spilnist i rozbizhnosti [Teacher training in Western Europe: commonalities and differences]. *Vyshcha shkola*.
12. Sbruieva, A. A. (2004). Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynenykh anhlomovnykh krain v konteksti hlobalizatsii [Trends in secondary education reform in developed English-speaking countries in the context of globalization]. VAT “Sumska oblasna drukarnia”.
13. Sysoieva, S. O. (2014). Porivnialna pedahohika v konteksti rozvytku osvitolohii [Comparative pedagogy in the context of educational science development]. *Osvitohiia*, 3, 17–23.
14. Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 183–197.
15. Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien* [Doctoral dissertation]. Goethe-Universität Frankfurt am Main.
16. Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–490.
17. Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2025). *Frühe Bildung*. URL: [https://www.bmbf.de/DE/Bildung/FrueheBildung/fruehebildung\\_node.html](https://www.bmbf.de/DE/Bildung/FrueheBildung/fruehebildung_node.html)
18. Faas, S. (2017). Preschool education in Germany – Institutions, framework conditions, and developmental perspectives. *European Journal of Educational Research*, 6 (1), 89–97.
19. Fthenakis, W. E. (2003). *Elementarpädagogik nach PISA*. Herder.
20. Schäfer, G. E. (2005). Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit (3rd ed.). Juventa-Verlag.
21. Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, Supplement 53, 16–35.
22. Tietze, W. (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Luchterhand.
23. Tietze, W., & Viernickel, S. (2022). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog (6th ed.). Verlag das Netz.
24. Viernickel, S. (2019). Qualitätsentwicklung und Qualitätssteuerung in der Frühpädagogik. In *Handbuch Frühe Kindheit* (pp. 57–68). Verlag Barbara Budrich.
25. Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., & Preissing, C. (2021). Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung (3rd ed.). Herder.