

Formation of Future Preschool Education Professionals' Individual Professional Competence in Educational and Work-Based Activities

UDC 378.147:373.2.011.3-051

DOI: <https://doi.org/10.15421/1726148>**Stadnik Nadiia**Ph.D., Senior Lecturer, <https://orcid.org/0000-0002-2619-4419>, n.stadnik72@ukr.net**Tovt Iryna**Ph.D., Assoc. Prof., Senior Lecturer, <https://orcid.org/0000-0002-4489-9789>, tovt@pedcollege.kiev.ua*Municipal Institution of the Kyiv Regional Council «Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical Professional College» (Bila Tserkva, Ukraine)*

Abstract.

Relevance. The reform of preschool education in Ukraine, updated regulatory requirements, wartime risks, expanding inclusive practices, and the digitalisation of professional interaction increase the need to prepare teachers who can act independently and responsibly in changing pedagogical situations rather than merely reproduce learned algorithms.

The purpose of the study is to substantiate theoretically the essence, structure, and pedagogical conditions for developing the individual professional competence of future preschool education professionals through educational and work-based activities.

Results. Individual professional competence is defined as a dynamic integrated capacity to perform professional functions in accordance with professional standards while considering personal resources, individual style, the needs of a particular child, and the context of a preschool institution. Five components are identified: value-motivational, cognitive-methodological, activity-technological, partnership-communicative, and reflective-adaptive. Educational and work-based activities are interpreted as a continuous system that integrates theoretical learning, professionally oriented assignments, educational and production practicum, mentoring, self-assessment, and the design of an individual professional development trajectory. The following conditions are substantiated: alignment with the professional standard; individualised practicum tasks; developmental mentoring; safety, inclusion, digital, and communication cases; systematic reflection; and evidence-based assessment of progress.

Conclusions. Competence development should ensure a gradual transition from model-based performance to independent solution of complex professional tasks. An individual progress map, a reflective journal of critical incidents, a microproject, a professional portfolio, and a tripartite final interview are proposed as practical tools for supporting this transition.

Keywords: individual professional competence, future preschool teacher, preschool education, work-based learning, practicum mentoring, reflection

Формування індивідуальної професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти в навчально-виробничій діяльності

Стаднік Надія, Товт Ірина*Комунальний заклад Київської обласної ради «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж» (Біла Церква, Україна)*

Анотація.

Актуальність. Реформування дошкільної освіти України, оновлення нормативних вимог, воєнні ризики, поширення інклюзивних практик і цифровізація професійної взаємодії посилюють потребу в підготовці вихователя, здатного не лише відтворювати засвоєні алгоритми, а самостійно й відповідально діяти в мінливих педагогічних ситуаціях.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність, структуру та педагогічні умови формування індивідуальної професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти в навчально-виробничій діяльності.

Результати. Індивідуальну професійну компетентність визначено як динамічну інтегровану здатність реалізовувати трудові функції з урахуванням професійних стандартів, власних ресурсів, індивідуального стилю, потреб конкретної дитини та контексту закладу дошкільної освіти. Виокремлено ціннісно-мотиваційний, когнітивно-методичний, діяльнісно-технологічний, партнерсько-комунікативний і рефлексивно-адаптивний компоненти. Навчально-виробничу діяльність представлено як наскрізний континуум теоретичного навчання, професійно орієнтованих завдань, навчальної та виробничої практики, наставництва, самооцінювання й проєктування індивідуальної траєкторії розвитку. Обґрунтовано педагогічні умови: узгодження підготовки з професійним стандартом; індивідуалізацію завдань; розвивальне наставництво; використання безпекових, інклюзивних, цифрових і комунікативних кейсів; системну рефлексію; доказове оцінювання прогресу.

Висновки. Формування компетентності доцільно спрямовувати на поступовий перехід від виконання дій за зразком до самостійного розв'язання комплексних професійних завдань. Практичними засобами такого переходу є карта індивідуального прогресу, рефлексивний щоденник критичних випадків, мікропроєкт, професійне портфоліо та тристороння підсумкова співбесіда.

Ключові слова: індивідуальна професійна компетентність, майбутній вихователь, дошкільна освіта, навчально-виробнича діяльність, практика, наставництво, рефлексія

Стаття надійшла / Article arrived: 10.07.2026 // Схвалено до друку / Accepted: 12.08.2026 // Підписано до друку / Approved for printing: 14.08.2026

Вступ.

Сучасна дошкільна освіта України розвивається в умовах одночасної нормативної, соціальної та технологічної трансформації. Закон України «Про дошкільну освіту» закріплює принципи дитиноцентризму, доступності, інклюзивності, партнерства з родиною, безпечності освітнього середовища, автономії та відповідальності учасників освітнього процесу (Закон України «Про дошкільну освіту», 2024). Подальше нормативне оновлення галузі пов'язане із запровадженням Державного стандарту дошкільної освіти, який набере чинності 1 вересня 2027 р. та визначатиме єдині орієнтири щодо обов'язкових результатів навчання і компетентностей дітей дошкільного віку. До початку його реалізації нормативною основою визначення змісту й очікуваних результатів дошкільної освіти залишається Базовий компонент дошкільної освіти у редакції 2021 р. (Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти», 2025; Базовий компонент дошкільної освіти, 2021). Отже, професійна підготовка майбутніх фахівців має забезпечувати не лише готовність до реалізації чинних вимог, а й здатність ефективно діяти в умовах оновлення змістових орієнтирів і структурних засад дошкільної освіти.

Конкретизація зазначених нормативних орієнтирів здійснюється у документах, що визначають вимоги до професійної діяльності та результатів підготовки фахівців. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» описує професію через трудові функції та компетентності, пов'язані з організацією освітнього процесу, створенням безпечного й розвивального середовища, педагогічним партнерством, оцінюванням якості, використанням цифрових засобів, саморегуляцією і професійним розвитком (Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», 2021). Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» орієнтує випускника на розв'язання складних спеціалізованих завдань у ситуаціях комплексності та невизначеності (Стандарт вищої освіти України, 2019). Сукупність цих вимог виводить професійну підготовку за межі засвоєння універсальних алгоритмів, оскільки спосіб дії необхідно добирати відповідно до потреб конкретної дитини, групи, родини, освітнього середовища й безпекової ситуації.

Водночас нормативна визначеність очікуваних результатів не усуває індивідуальних відмінностей у процесі професійного становлення. Засвоєння однакового змісту освітніх компонентів не гарантує рівнозначної готовності здобувачів до професійної діяльності, оскільки вони мають різний попередній досвід, рівень мотивації, комунікативні можливості, емоційну стійкість, темп професійного становлення та здатність творчо осмислювати педагогічні ситуації. Водночас навчальна й виробнича практика нерідко

обмежується виконанням стандартних завдань і підготовкою звітної документації, що ускладнює виявлення індивідуального прогресу, обґрунтованості прийнятих рішень та вміння конструктивно використовувати зворотний зв'язок.

З огляду на окреслену суперечність предмет дослідження розглянуто на перетині компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, практико-орієнтованого та рефлексивного підходів. Компетентнісний підхід визначає спільне нормативне ядро професійної готовності; особистісно орієнтований акцентує індивідуальні ресурси і траєкторії; діяльнісний і практико-орієнтований пов'язують становлення компетентності з розв'язанням реальних професійних завдань; рефлексивний забезпечує осмислення набутого досвіду, корекцію дій і планування подальшого розвитку. Інтеграція цих підходів дає змогу трактувати індивідуалізацію не як зниження професійних вимог, а як варіативний шлях досягнення спільних стандартів.

Відповідно до визначеної проблематики мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності, структури та педагогічних умов формування індивідуальної професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти в навчально-виробничій діяльності. Для досягнення поставленої мети використано аналіз і зіставлення нормативних документів, систематизацію українських та зарубіжних наукових праць, поняттєве узагальнення, структурно-функціональне моделювання та педагогічне проектування.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретичне осмислення досліджуваної проблеми доцільно розпочати з аналізу наукових підходів до професійної компетентності майбутнього вихователя. У вітчизняній педагогічній науці її розглядають як інтегрований результат підготовки, що поєднує знання, професійні вміння, цінності, досвід взаємодії та рефлексію. М. Чернявська (2023) характеризує педагогічну практику як простір адаптації, навчання, розвитку, діагностики та виховання, пов'язуючи її з професійною мобільністю і самостійною роботою здобувача. Розвиваючи цю позицію, дослідниця розкриває інноваційну компетентність майбутнього вихователя як багатокомпонентне утворення, необхідне для відповідальної діяльності в умовах цифровізації та швидких соціальних змін (Чернявська, 2025).

Окремий напрям наукового дискурсу становить формування готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Т. Волошко і Т. Гура (2021) доводять, що інклюзивна компетентність має стати складником професійного мислення педагога, а її формування потребує наскрізності, індивідуального й диференційованого навчання, діяльнісного, середовищного та

рефлексивного підходів. Ці теоретичні положення узгоджуються з методичними рекомендаціями щодо організації дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами, у яких акцентовано необхідність командної взаємодії, адаптації середовища та врахування індивідуальних потреб дитини (Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо організації дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах», 2025). Отже, професійна готовність не може обмежуватися знанням термінів або нормативних процедур.

Поряд з інклюзивним виміром сучасні дослідження актуалізують проблему забезпечення якості дошкільної освіти в умовах війни. Її пов'язують із безпечністю, доступністю, психосоціальною підтримкою, інклюзією, цифровим середовищем та професійною діяльністю педагогів (Теоретичні та методичні засади забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку в умовах воєнного стану, 2024). Методичні рекомендації з оцінювання якості, своєю чергою, наголошують на значенні самоаналізу, професійної рефлексії, кейсів і комплексного оцінювання діяльності педагогічних працівників (Якість освіти дітей раннього та дошкільного віку: забезпечення та діагностика, 2024). Зазначені положення доповнюються висновками UNICEF (2024) щодо психологічної вразливості дітей раннього і дошкільного віку, зокрема переміщених дітей і дітей з інвалідністю.

Окреслені у вітчизняних джерелах виклики корелюють із міжнародним дискурсом, зосередженим на професіоналізації кадрів, якості первинної підготовки, підтримці початківців та безперервному професійному розвитку. UNESCO (2024) розглядає кваліфікований персонал як системну передумову доступної та якісної ранньої освіти. Дані TALIS Starting Strong 2024 засвідчують зв'язок якості взаємодії з дітьми з рівнем підготовки працівників, автономією, співпрацею, можливостями професійного навчання та готовністю до цифрових і непередбачуваних змін (OECD, 2025). У цьому контексті OECD (2024) окремо обґрунтовує значення структурованого введення у професію, наставництва й доступу до змістовного професійного розвитку на початку кар'єри.

Загальносистемні положення міжнародних документів конкретизуються у дослідженнях педагогічної практики та наставницького супроводу. Е. Єнссен і Ф. Гаара вважають якісною практику, яка дає студентіві змогу набути професійних умінь, увійти до професійної спільноти й сформувати власну педагогічну позицію (Jenssen & Naaga, 2024). Я. Янг і Ї. Чен показують, що наставництво є продуктивним за умови поступового розширення автономії, добору оптимально складних завдань, персоналізованого зворотного зв'язку та підтримки професійної належності (Yang & Chen, 2025).

Важливим механізмом інтеграції цих складників Г. Лі визначає структуровану рефлексію, ведення щоденника, самооцінювання й використання відгуків наставника, що дають змогу перетворювати окремі досвід на усвідомлене професійне знання (Li, 2025).

Узагальнення проаналізованих праць засвідчує значний науковий доробок щодо компетентнісної підготовки, практики, наставництва, інклюзії та професійної рефлексії. Водночас індивідуальна професійна компетентність майбутнього фахівця дошкільної освіти здебільшого не постає окремим цілісним предметом аналізу. Індивідуалізацію часто зводять до добору завдань або врахування темпу навчання, тоді як її зв'язок із професійними стандартами, наскрізною практикою, наставництвом, доказами прогресу та здатністю здобувача планувати власне професійне зростання систематизовано недостатньо. Саме ця прогалина визначає спрямованість подальшого теоретичного моделювання.

Результати дослідження.

Відповідно до виявленої теоретичної прогалини вихідним положенням дослідження є розмежування нормативного ядра професійної підготовки та індивідуального способу його реалізації. Професійна компетентність позначає здатність успішно виконувати трудові функції на основі знань, умінь, цінностей, досвіду та відповідальності. Нормативні документи задають спільні для всіх випускників вимоги, однак компетентність реально виявляється в індивідуальному способі їх інтеграції та застосування. Тому індивідуальну професійну компетентність майбутнього фахівця дошкільної освіти визначаємо як динамічну інтегровану здатність самостійно, відповідально і педагогічно доцільно реалізовувати професійні функції, поєднуючи нормативно визначені компетентності з власними ресурсами, ціннісною позицією, стилем взаємодії, рефлексивним досвідом і готовністю адаптувати рішення до потреб конкретної дитини та контексту закладу.

Запропоноване визначення потребує уточнення змісту ознаки «індивідуальна». Вона не означає довільності або професійної ізоляваності, а характеризує персоналізований спосіб досягнення спільних результатів, який не порушує прав дитини, етичних норм і вимог безпеки. У цьому розумінні індивідуальна професійна компетентність є ширшою за індивідуальний стиль діяльності: стиль відображає переважні способи комунікації й організації, тоді як компетентність охоплює також обґрунтування вибору, оцінювання наслідків, усвідомлення меж професійної ролі та готовність змінювати спосіб дії відповідно до інтересів дитини.

Змістове розмежування понять дає підстави виокремити у структурі індивідуальної професійної компетентності п'ять взаємопов'язаних компонентів. Ціннісно-мотиваційний компонент охоплює

дитиноцентризм, повагу до гідності й різноманітності, відповідальність за безпеку, партнерську позицію та мотивацію до розвитку. Когнітивно-методичний включає психолого-педагогічні, вікові, методичні, нормативні, інклюзивні, безпекові й цифрові знання. Діяльнісно-технологічний виявляється у плануванні, організації середовища, проведенні різних видів дитячої діяльності та реагуванні на нестандартні ситуації. Партнерсько-комунікативний забезпечує взаємодію з дітьми, родинами, наставниками, колегами й командою супроводу. Рефлексивно-адаптивний поєднує самооцінювання, емоційну саморегуляцію, прийняття зворотного зв'язку та корекцію професійних дій.

Формування визначених компонентів потребує середовища, у якому теоретичні знання систематично переходять у практичні дії. Таким середовищем є навчально-виробнича діяльність, яку доцільно розуміти як цілісний континуум теоретичного навчання, професійно орієнтованих завдань, моделювання ситуацій, навчальної і виробничої практики, взаємодії з наставниками, рефлексивного узагальнення та планування розвитку. Її виробничий вимір полягає в діяльності у реальному професійному середовищі, де студент виконує функції вихователя, дотримується правил закладу й відповідає за підготовку та реалізацію педагогічних рішень. Саме багатофакторність реальної ситуації перетворює знання на компетентність, оскільки реакція дітей, запит родини, ресурсні обмеження або повітряна тривога можуть вимагати негайної зміни плану.

Організаційне втілення зазначеного континууму забезпечується послідовною системою практичної підготовки. Наскрізна програма практики освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» КЗ КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж» створює передумови для поступового входження здобувачів у професію (Наскрізна програма практики освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта», 2025). Логіку такого становлення можна представити через чотири етапи: орієнтаційно-діагностичний – спостереження, аналіз і первинна самооцінка; навчально-пробний – виконання окремих професійних дій під керівництвом; інтеграційно-виробничий – самостійне планування цілісної роботи, командна взаємодія й розв'язання непередбачуваних ситуацій; рефлексивно-проектувальний – узагальнення досвіду, формування портфоліо та визначення наступних цілей.

Послідовність визначених етапів створює основу для індивідуалізації професійного становлення. На кожному з них індивідуалізація має спиратися на варіативність шляху, а не на зменшення обов'язкових вимог. Студент із комунікативною впевненістю, але недостатньою аналітичністю потребує завдань на документування й аргументацію рішень; здобувач, який добре планує, але губиться у спонтанній

взаємодії, – відкритих сценаріїв із реагуванням на дитячу ініціативу; студент із розвиненими цифровими навичками – завдань, що вимагають оцінювати конфіденційність, екранне навантаження та педагогічну доцільність. Об'єктом зворотного зв'язку при цьому мають бути конкретні професійні дії, а не узагальнена оцінка особистості.

Поряд із поетапністю та індивідуалізацією зміст практичної підготовки має відображати сучасні виклики не як ізольовані теми, а як умови реальних професійних завдань. Безпекова компетентність передбачає організацію спокійного переходу до укриття, підтримання доступної діяльності в зміненому просторі, допомогу дитині у подоланні страху та узгоджені дії команди. Травма-інформована взаємодія потребує передбачуваного режиму, надання вибору, підтримки вербалізації емоцій, відмови від примусу до проговорювання травматичного досвіду та своєчасного залучення психолога. Відтак майбутній вихователь повинен усвідомлювати межі власної ролі й не підмінювати фахівців психосоціальної підтримки (UNICEF, 2024).

Безпековий вимір практичної підготовки безпосередньо пов'язаний з інклюзією, безбар'єрністю та педагогічно доцільним використанням цифрових засобів. Інклюзивна взаємодія вимагає бачити не лише індивідуальні особливості дитини, а й бар'єри середовища: складність інструкції, сенсорне перевантаження, недоступність матеріалів, темп групової роботи або спосіб комунікації дорослого. Відповідно, завдання практики можуть передбачати адаптацію гри, створення візуальної підтримки, оцінювання доступності осередку чи планування взаємодії з родиною. Цифрова компетентність, своєю чергою, визначається не кількістю створених презентацій, а здатністю обрати засіб, який розв'язує педагогічне завдання без порушення конфіденційності, авторського права, вікової доцільності та пріоритету живої взаємодії.

Зазначені складники набувають цілісності у партнерській взаємодії, професійному самооцінюванні та здатності педагога зберігати стійкість. Партнерство з родиною потребує вміння передавати спостереження без оцінних ярликів, пояснювати рішення, дотримуватися конфіденційності й визнавати право батьків на запитання. Самооцінювання якості передбачає аналіз не лише формальної відповідності плану, а й участі дітей, можливості вибору, доступності середовища, темпу та наслідків педагогічного рішення. Професійна стійкість, своєю чергою, означає готовність діяти за неповної інформації, коригувати план, просити допомогу, використовувати командні ресурси й запобігати самовиснаженню (OECD, 2025).

Систематизація визначених змістових і процесуальних характеристик дала змогу обґрунтувати педагогічні умови формування

індивідуальної професійної компетентності. Перша умова – компетентнісне узгодження дисциплін і практик: для кожної трудової функції має бути визначено, де студент ознайомлюється з нею, відпрацьовує окремі дії, застосовує їх у цілісній ситуації та якими доказами підтверджує прогрес. Друга – індивідуалізація завдань на підставі самооцінювання і педагогічного спостереження з поєднанням обов'язкового ядра та варіативної частини. Третя – розвивальне наставництво з чіткими очікуваннями, демонстрацією дій, поступовою передачею відповідальності, регулярним діалогом і персоналізованим зворотним зв'язком.

Логічним продовженням зазначених умов є забезпечення рефлексивності, автентичності та партнерського характеру практичної підготовки. Четверта умова – системна рефлексія, зосереджена на меті, ознаках стану дітей, зміні ситуації, результативності рішення та визначенні наступного кроку. П'ята – використання автентичних комплексних кейсів, у яких оцінюється здатність помітити суттєві обставини, визначити межі компетенції, запропонувати безпечне рішення й передбачити наслідки. Шоста – партнерство закладу освіти з базами практики, спільне розуміння критеріїв і тристоронній супровід «студент – наставник – керівник практики». Сьома – доказове оцінювання прогресу за матеріалами портфоліо, спостережень, самоаналізу і відгуків. Восьма – психоемоційно безпечне середовище, у якому помилка стає предметом професійного аналізу, але не виправданням дій, що загрожують безпеці або гідності дитини.

Реалізація обґрунтованих педагогічних умов потребує інструментів, які роблять індивідуальну динаміку професійного становлення видимою. Одним із них є карта індивідуального професійного прогресу, побудована за п'ятьма компонентами компетентності. У кожному блоці фіксуються професійна дія, рівень самостійності, доказ виконання, труднощі й наступний крок. Індивідуальне завдання розвитку формулюється як конкретна дія, що підлягає спостереженню: не «розвинути впевненість», а провести кілька коротких групових обговорень з відкритими запитаннями, проаналізувати реакції дітей і отримати відгук наставника; не «покращити інклюзивну компетентність», а виявити бар'єри певного осередку та запропонувати обґрунтовані адаптації.

Карта індивідуального прогресу доповнюється рефлексивним щоденником критичних випадків, який доцільно будувати за схемою «ситуація – сприйняття – дія – результат – альтернативи – професійний висновок». На основі зафіксованих спостережень може розроблятися мікропроект виробничої практики, спрямований на розв'язання реальної проблеми бази практики: створення спокійного осередку, серії ранкових зустрічей, набору візуальних підказок,

сімейної майстерні, безпекового мініпроекту або системи спостережень за грою. Його цінність полягає у проходженні повного циклу – від виявлення потреби до оцінювання результатів і корекції.

Результати рефлексивної та проєктної діяльності доцільно інтегрувати у професійне портфоліо, яке має бути вибірковою системою доказів, а не накопичувальним архівом. Воно може містити професійне кредо, карту компетентностей, плани, приклади адаптацій, рефлексивні записи, відгуки, результати мікропроекту та план розвитку; матеріали з персональними даними дітей до нього не включаються. Завершує цей цикл тристороння підсумкова співбесіда: студент презентує докази прогресу і професійну проблему, наставник описує спостережувану динаміку, а керівник практики співвідносить набутий досвід із програмними компетентностями й допомагає сформулювати наступні цілі.

Завершальним елементом запропонованої системи є оцінювання міри самостійності, усвідомленості, відповідальності й адаптивності професійних дій. На репродуктивно-залежному рівні здобувач діє за зразком і потребує постійних вказівок; на ситуативно-самостійному – упевнено виконує знайомі завдання, але має труднощі в нестандартних умовах; на рефлексивно-продуктивному – самостійно планує, аргументує вибір, враховує реакції дітей, співпрацює, оцінює результат і коригує діяльність. Водночас індивідуальний прогрес не може компенсувати небезпечні чи етично неприйнятні дії, а формальна відповідність плану без урахування потреб дітей не є достатнім доказом високого рівня компетентності.

Висновки.

Проведене теоретичне узагальнення дає підстави розглядати індивідуальну професійну компетентність майбутнього фахівця дошкільної освіти як персоналізовану форму реалізації спільних професійних стандартів. Вона не зводиться до набору ізолюваних умінь або усталеного «авторського стилю», а поєднує ціннісну позицію, фахові знання, практичні способи діяльності, партнерську взаємодію, саморегуляцію, рефлексію та здатність адаптувати рішення до потреб дитини й умов закладу. Таким чином, індивідуальність не скасовує нормативних вимог, а забезпечує їх осмислене, відповідальне і гнучке втілення.

У межах проведеного узагальнення наукова новизна одержаних результатів полягає в уточненні змісту поняття «індивідуальна професійна компетентність майбутнього фахівця дошкільної освіти» та в обґрунтуванні його п'ятикомпонентної структури: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-методичного, діяльнісно-технологічного, партнерсько-комунікативного і рефлексивно-адаптивного компонентів. На відміну від підходів, що

отоотожнюють індивідуалізацію з темпом навчання або варіативністю окремих завдань, запропоновано розглядати її як наскрізний механізм професійного становлення, який охоплює самооцінювання, персоналізовані завдання, наставництво, розширення автономії, накопичення доказів прогресу та проєктування подальшої траєкторії.

Отримані теоретичні результати дають змогу визначити навчально-виробничу діяльність провідним середовищем формування компетентності, оскільки вона інтегрує теоретичну підготовку, моделювання, навчальну і виробничу практику, професійну взаємодію та рефлексивне узагальнення. Її результатом має бути не формальне виконання програми, а становлення суб'єктної професійної позиції, що виявляється у здатності пояснювати підстави рішення, оцінювати його наслідки, визнавати труднощі, використовувати підтримку команди й перетворювати виявлений дефіцит на конкретне завдання розвитку.

З огляду на визначену роль навчально-виробничої діяльності ефективність формування компетентності забезпечується узгодженням дисциплін і практик із трудовими функціями професійного стандарту,

індивідуалізацією завдань, розвивальним наставництвом, системною рефлексією, автентичними безпековими, інклюзивними, цифровими та комунікативними кейсами, партнерством із базами практики, доказовим оцінюванням і психоемоційно безпечним середовищем. Карта індивідуального прогресу, щоденник критичних випадків, мікропроєкт, портфоліо та тристороння співбесіда дають змогу зробити професійне зростання видимим без надмірного збільшення формальної звітності.

Відтак практичне значення результатів полягає в можливості використання запропонованих положень для оновлення наскрізних програм практики, робочих програм навчальної та виробничої практики, критеріїв оцінювання і системи наставницького супроводу. Перспективи подальших досліджень логічно пов'язати з апробацією карти індивідуального професійного прогресу, уточненням показників для різних видів практики, вивченням узгодженості самооцінки здобувача й оцінок наставників, а також визначенням організаційних умов, за яких персоналізований супровід не перетворюється на додаткове бюрократичне навантаження.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

- Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти), нова редакція. (2021). Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0033729-21>
- Волошко, Т. В., & Гура, Т. Є. (2021). Науково-теоретичні основи формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 4, 110–117. <https://journals.ofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/2682>
- Закон України «Про дошкільну освіту». (2024). № 3788-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20>
- Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо організації дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах». (2025). № 1/18593-25. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-shhodo-organizaciyi-doshkilnoyi-osviti-ditei-z-ooop.pdf>
- Наскрізна програма практики освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. (2025). КЗ КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж». https://drive.google.com/file/d/1AIPmUPb25bvprvzqPsZcCNtgr_YpfJ-V/view
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти». (2025). № 1557. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF>
- Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». (2021). Наказ Міністерства економіки України від 19 жовтня 2021 р. № 755-21. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
- Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, спеціальність 012 «Дошкільна освіта». (2019). Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 листопада 2019 р. № 1456. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-012-doshkilna-osvita-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>
- Теоретичні та методичні засади забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку в умовах воєнного стану. (2024). О. Д. Рейпольська (Ред.). НАІР.
- Чернявська, М. В. (2023). Практична підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 91, 151–155. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.91.28>
- Чернявська, М. В. (2025). Становлення інноваційної компетентності майбутніх вихователів у контексті дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 101, 168–172. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.29>
- Якість освіти дітей раннього та дошкільного віку: забезпечення та діагностика. (2024). О. Д. Рейпольська (Ред.). НАІР.
- Jenssen, E. S., & Naara, F. O. (2024). High-quality practicum – according to teacher education students on their practicum at partnership schools. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 876–894. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2370892>

- Li, H. (2025). Reflective practice for pre-service teachers' professional development. *SAGE Open*, 15(3), 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440251363136>
- OECD. (2024). *Supporting early childhood education and care staff in the beginning of their careers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a6be52bd-en>
- OECD. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>
- UNESCO. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390215>
- UNICEF. (2024). *Mental health and psychosocial support case study: Ukraine*. <https://www.unicef.org/media/162671/file/Education%20Case%20study%20-%20Ukraine%202024.pdf>
- Yang, Y., & Chen, Y. (2025). Mentoring for motivation: Supporting student teachers' basic psychological needs in Chinese public kindergarten internships. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1676131. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1676131>

REFERENCES

- Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical Professional College of the Kyiv Regional Council. (2025). *Naskrizna prohrama praktyky osvitho-profesiinoi prohramy "Doshkilna osvita" pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Cross-cutting practicum programme of the Preschool Education bachelor's programme]*. https://drive.google.com/file/d/1AIPmUPb25bvprvzqPsZcCNtgr_YpfJ-V/view
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2025). *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity: Postanova vid 26 lystopada 2025 r. № 1557 [On approval of the State Standard of Preschool Education: Resolution of November 26, 2025 No. 1557]*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF>
- Cherniavska, M. V. (2023). Praktychna pidhotovka maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [Practical training of future preschool teachers in distance learning]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 91, 151–155. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.91.28>
- Cherniavska, M. V. (2025). Stanovlennia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv u konteksti doshkilnoi osvity [Development of future preschool teachers' innovative competence in the context of preschool education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 101, 168–172. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.29>
- Jenssen, E. S., & Haara, F. O. (2024). High-quality practicum – according to teacher education students on their practicum at partnership schools. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 876–894. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2370892>
- Li, H. (2025). Reflective practice for pre-service teachers' professional development. *SAGE Open*, 15(3), 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440251363136>
- Ministry of Economy of Ukraine. (2021). *Profesiinyi standart "Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity" (Nakaz vid 19 zhovtnia 2021 r. № 755-21) [Professional standard "Preschool teacher" (Order of October 19, 2021 No. 755-21)]*. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019). *Standart vyshchoi osvity Ukrainy: Pershyi (bakalavrskiy) riven, spetsialnist 012 "Doshkilna osvita" (Nakaz vid 21 lystopada 2019 r. № 1456) [Higher education standard of Ukraine: Bachelor's level, speciality 012 Preschool Education (Order of November 21, 2019 No. 1456)]*. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-012-doshkilna-osvita-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnia-vishoyi-osviti>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity), nova redaktsiia (Nakaz vid 12 sichnia 2021 r. № 33) [On approval of the Basic Component of Preschool Education, new edition (Order of January 12, 2021 No. 33)]*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0033729-21>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). *Shchodo orhanizatsii doshkilnoi osvity ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkluzyivnykh hrupakh (Lyst vid 8 veresnia 2025 r. № 1/18593-25) [On organising preschool education for children with special educational needs in inclusive groups (Letter of September 8, 2025 No. 1/18593-25)]*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inkluzivne-navchannia/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-shhodo-organizatsiyi-doshkilnoyi-osviti-ditei-z-oop.pdf>
- OECD. (2024). *Supporting early childhood education and care staff in the beginning of their careers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a6be52bd-en>
- OECD. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>
- Teoretychni ta metodychni zasady zabezpechennia yakosti osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku v umovakh voiennoho stanu [Theoretical and methodological foundations for ensuring the quality of education of young and preschool children under martial law]. (2024). O. D. Reipolska (Ed.). NAIR.
- UNESCO. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390215>
- UNICEF. (2024). *Mental health and psychosocial support case study: Ukraine*. <https://www.unicef.org/media/162671/file/Education%20Case%20study%20-%20Ukraine%202024.pdf>
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2024). *Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 6 chervnia 2024 r. № 3788-IX [On preschool education: Law of Ukraine of June 6, 2024 No. 3788-IX]*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20>

- Voloshko, T. V., & Hura, T. Ye. (2021). Naukovo-teoretychni osnovy formuvannia inkliuzyvnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity u protsesi profesiinoi pidhotovky [Scientific and theoretical foundations for developing future preschool teachers' inclusive competence during professional training]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 4, 110–117. <https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/2682>
- Yakist osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku: zabezpechennia ta diahnostyka [Quality of education of young and preschool children: Assurance and diagnosis]. (2024). O. D. Reipolska (Ed.). NAIR.
- Yang, Y., & Chen, Y. (2025). Mentoring for motivation: Supporting student teachers' basic psychological needs in Chinese public kindergarten internships. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1676131. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1676131>